



Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

**Master Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en Contextos
Multiculturales**

***Aproximación Sociocrítica
Una experiencia de Formación de
Profesorado en Educación Física***

Trabajo Fin de Master

2013/2014

Autora: Clara Acosta Murillo

Directora: Marta Gil Lacruz

Dedico este trabajo a todas las personas que han creído en mi, me han apoyado y acompañado en cada una de mis aventuras, esta es una más.

El cien por cien del trabajo es gracias a mis alumnas de El Salvador (Centro América) que tanto en clase como en la investigación han mostrado todo el interés del mundo. Es por ello que se merecen que les dedique una parte bien importante del mismo. Con cariño desde acá.

Dedico esa otra parte, a mi familia, por su sacrificio y trabajo en equipo, sin la que no hubiésemos salido adelante. A mis amigos y amigas, por ser mis almas gemelas, por escucharme y por esas grandes charlas que nos hacen crecer. Y por último, de corazón a mi directora, Marta, que ha aguantado mis propuestas de “transformación social”, que sin conocerme de nada apostó por mí y a Bea, mi profesora y amiga, por su confianza, ánimo y apoyo.

Resumen

La importancia de la materia de Educación Física como uno de los principales vehículos promotores de vivencias respetuosas, democráticas y humanistas sobre el cuerpo va cobrando fuerza en nuestros tiempos a través de distintas intervenciones.

Se presenta el siguiente estudio cuyo propósito es investigar las vivencias de un grupo de estudiantes de Magisterio en El Salvador (Centro América) que cursan la materia de Educación Física. La asignatura se plantea bajo una Orientación Comprensiva donde se relaciona con un enfoque para la transformación social. Los objetivos del estudio se interrelacionan con el tipo de orientación, donde se pretende comprender y conocer las relaciones psicosociales, planteamientos docentes en un futuro y la implicación con el entorno. A través de diarios de campo, evaluación grupal y entrevistas con preguntas guía, se intentan comprender los significados de la realidad objeto de estudio. Los resultados se dirigen a conocer una realidad con una carga elevada de aspectos psicosociales positivos, donde el cuerpo se vivencia de forma grupal y respetuosa. En cuanto a la forma de aplicar la asignatura como docentes, se observan planteamientos donde impera una visión relacionada con la salud física. La emergencia del papel del profesorado o la disposición hacia la materia pueden ser fenómenos a estudiar más a fondo en futuras investigaciones.

Palabras clave: Educación Física, Transformación Social, Conductas Psicosociales, Formación de Profesorado.

Abstract

The importance of the subject of Physical Education as one of the main vehicles to promote respectful, democratic and humanist experiences about our bodies is gaining relevance in our times by means of different interventions.

The aim of the present study is to investigate the experiences of a group of students learning to become teachers in El Salvador (Central America) that study the subject of Physical Education. The subject is laid out under a comprehensive orientation where it is related with an approach based on social transformation. The objectives of this study are interrelated with the type of orientation aiming to know and understand psychosocial relationships, future teaching planes and the implication with the environment. Understanding the meanings of the reality under study is carried out by means of diary fields, group evaluations and interviews with guiding questions. The results are oriented to know a reality with a high load of positive psychosocial aspects. Where the body is experienced in groups and respectfully. Regarding the way to apply the subject as teachers, plans where health prevails are observed. The appearance of the teacher's role or the student's disposition to the subject may be different phenomena to study more deeply in future investigations.

Keywords: Physical Education, Social Transformation, Psychosocial behaviours, Teachers formation.

ÍNDICE

INTRODUCCION	12
Propósitos y objetivos del trabajo	16
Estado de la cuestión.....	18
3.1 Educación física	18
3.2 El cuerpo	20
3.2.1 Control corporal	24
A. Formas de regularización y normalización del cuerpo	26
B. 1. Consumo y cuerpo	26
C. 2. El deporte	28
D 3. Medicina.....	30
3.2 Formación de profesorado; nuevas propuestas	35
3.2.1 Modelo Orientado a la Comprensión en EF.....	36
A. La Educación en Valores y la Educación Física Cooperativa.....	37
B.. La Educación Física Crítica	39
Contexto	43
MÉTODO	46
5.1 Justificación del diseño	47
5.1.1 Axiomas	48
5.1.2 Metodología	49
1. Criterios y proceso de selección de participantes	49
2. Recogida de información	51
D. 2.1 Las entrevistas.....	51
E. 2.2 Los diarios.....	52
F. 2.3 La evaluación grupal	52
3. Análisis de datos	52
4. Cuestiones éticas	54
5. Criterios y estrategias de rigor	55
RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	58
1. Vivencias de los participantes en la EF bajo la Orientación hacia la Comprensión....	58
1. A. Incidencia Psicosocial	59
B.1. Implicación Social.....	64
C1. Disposición hacia la Materia	66

D1. Papel del Profesorado	68
2. Vivencias anteriores en la EF escolar.....	69
2. A. Incidencia Psicosocial.....	69
A.3. Concepto de EF	71
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	76
7.1 Interpretación de los resultados	76
Consecución de objetivos: Primer Objetivo	76
Consecución de objetivos: Segundo Objetivo	77
Consecución de objetivos: Tercer Objetivo	79
Consecución de objetivos: Cuarto objetivo	79
LIMITACIONES Y FORTALEZAS.....	83
REFERENCIAS	87
ANEXO.....	93

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCION

La importancia otorgada al cuerpo y al movimiento ha estado presente desde tiempos inmemorables. En la actualidad, la principal herramienta utilizada por el sistema educativo para el conocimiento motriz del individuo es la Educación Física (EF).

La formación de profesorado tanto por parte de las facultades de Educación, en el caso de los/as Graduados en Magisterio y por parte de las facultades de CC de la Actividad Física para los/as Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, es utilizada para capacitar futuros docentes en la materia de EF. En el caso de los Graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, comúnmente llamados INEF, la formación es bastante compleja, ya que, al contrario de los Maestros/as que finalizan sus estudios con un perfil exclusivamente educativo, estos otros, tienen diferentes vías o caminos para elegir en función de sus perfiles profesionales. Dentro de las materias obligatorias se puede observar como el conjunto de asignaturas se articula bajo un grupo de saberes técnicos, desde donde se conforman el resto, por lo que aun eligiendo un perfil u otro, muchas veces la influencia de estos saberes implica una visión y puesta en marcha dirigida exclusivamente hacia los principios de los mismos, la técnica, el rendimiento y la competición.

La elección de la carrera, por mi parte, fue siempre muy clara, no tenía dudas, quería hacer “INEF”¹. La pasión por el deporte, el entrenamiento, el esfuerzo, llegar a darlo todo, era mi obsesión, me hacía sentir bien. No me decanté por Magisterio porque veía que no se ahondaba tanto en materias específicas sobre el cuerpo, de qué estaba compuesto y cómo se podía entrenar desde sus diferentes disciplinas.

Siempre me he considerado educadora y mientras cursaba mis estudios me frustraban incongruencias en la práctica y la teoría, no entendía porqué en una asignatura podíamos tratar valores, el respeto hacia los compañeros/as, hacia nuestro cuerpo y al entorno y en la

¹ Las siglas son Instituto Nacional de Educación Física. No soy muy participe de utilizarlas pero resulta más clarificador para el lector con intención de situarle en el contexto.

siguiente materia echábamos abajo todos estos principios para mi imprescindibles en la intervención y el *mal-trato* era permitido. Si en todo momento tratábamos con personas, porque podíamos tener esa capacidad camaleónica para cambiar tan rápido de criterios y objetivos en nuestra intervención. Mi visión personal era y es, que en el momento en que se interactúa con personas hay un proceso de enseñanza- aprendizaje y por lo tanto, no todo vale. El criterio sobre el que se basa el rendimiento, la eficiencia y la producción donde se trata al cuerpo como máquina no entra dentro de mis objetivos de aprendizaje.

Durante mucho tiempo, aun ahora, la cadena de preguntas se agolpaba y agolpa en mi cabeza, porque, si el enfoque que me planteo no es tratar al cuerpo como una maquina, cuales son las materias sobre las que esta fundamentado mi aprendizaje, qué herramientas son las que utilizo en mis intervenciones para conseguir que las personas aprendan con su cuerpo y los demás, cuál es el sentido de mi intervención, sobre qué bases querría intervenir y porqué. Todas estas cuestiones son las que me he realizado durante estos últimos meses y sigo en ello, intentando resolverlas a través del marco teórico, el que forma parte del trabajo y el que me quedo para mi misma, más personal. El castillo de naipes que he construido durante prácticamente toda mi vida en relación a mi práctica docente, se ha desmoronado, desde la base, para poco a poco ir construyendo uno nuevo, no se si mejor o peor, pero es en el que a día de hoy creo. Mi sensación ahora es la misma a la que se refiere Husserl (1982: 31);

La posibilidad del conocimiento se convierte por dondequiera en un enigma. Si hacemos de las ciencias naturales nuestra morada, en la medida en que están desarrolladas como ciencias exactas todo lo encontramos claro y comprensible. Estamos seguros de hallarnos en posesión de verdades objetivas, fundamentadas por métodos fidedignos, que realmente alcanzan lo objetivo. Sin embargo, en cuanto reflexionamos, caemos en extravíos y perplejidades. Nos envolvemos en patentes incompatibilidades y hasta en contradicciones. Estamos en constante peligro de caer en el escepticismo, o, mejor dicho, en cualquiera de las diversas formas del escepticismo, cuya nota común, por desgracia, es una y la misma: el contrasentido.

El cambio es difícil, mas aun cuando determinadas prácticas que han supuesto en tu vida lo que ahora eres física y motrizmente y tantas experiencias placenteras te han aportado, se convierten en las prácticas que no quieres promover para y con tu alumnado, porque entiendes que excluyen, que alinean, que no hacen descubrir la motricidad corporal

de todos/as, que no son críticas con las prácticas que se ejercen sobre el cuerpo, que satisfacen a unos pocos... En palabras de Hickey (2005):

Sencillamente, yo creo que mucho de lo que tiene lugar en nombre de la EF como un curriculum practico en las escuelas sirve, a pesar de su desconocimiento, para promocionar lo masculino a costa de lo femenino, para fomentar a los más capaces físicamente como más valiosos que los menos competentes, para dar una imagen de los cuerpos atléticos como más deseados que los otros cuerpos, para someter la creatividad a la técnica y para promocionar la acción a costa del conocimiento y/o el pensamiento. Esta desigualdad, creo que ha estado asociada a la EF a través de su proximidad con los discursos y prácticas del deporte. (...) Dentro de una estructura neo-liberal el “individuo” es visto con la necesaria capacidad de prosperar dentro de los discursos de “eficacia, competencia y elección”. Las consecuencias de todo esto hacen que muchos estudiantes pierdan el interés por la EF (Hickey, 2005:79).

El doble esfuerzo realizado durante este Trabajo Fin de Master, va desde el desengranaje de todas las piezas que conformaban la base de mi aprendizaje y mis experiencias corporales a través del marco teórico, hasta descubrir muchísimos interrogantes de conocimientos tácitos que no sabía justificar y que ahora empiezo a comprender respondiendo a parte de mis cuestionamientos y a mis *porqués*. Por supuesto en la raíz de este texto de encuentra la pretensión de investigar cuales son las experiencias vivenciales por parte de un alumnado que recibe clases de Educación Física desde una visión inclusiva y participativa.

El origen de la investigación que nos ocupa comienza por el interés sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Física bajo paradigmas sociocríticos en países externos a la Unión Europea o Estados Unidos, como podían ser América Latina, África o India. Durante los tres últimos años la participación en proyectos de cooperación en África y Centro América han ayudado a mis replanteamientos en la materia. Es El Salvador, el país elegido en la investigación que nos atañe y donde imparto como cooperante, la asignatura de EF a estudiantes de Magisterio de Primaria durante dos meses. La materia se sustentó en las bases de los discursos participativos (Tinning, 1996) y bajo un paradigma sociocrítico. El aprendizaje de los contenidos de la materia se realiza a través de actividades cooperativas y participativas, tanto en la parte teórica como práctica, en ausencia de actividades deportivas y con una base fundamentada psicomotriz y de expresión corporal. Señalar que uno de los ejes fundamentales fue el presentar un carácter crítico hacia determinadas prácticas educativas excluyentes además de dar soluciones a través del grupo para impulsar la EF en su comunidad. La forma de evaluación de la asignatura se realizó a través de autoevaluación, con un previo contrato firmado al inicio

de las clases donde los participantes se responsabilizaron, entre otras cosas, de plasmar las clases y una reflexión crítica en un diario de práctica que también utilizaremos en el estudio.

La investigación, por tanto, pretende entender las experiencias vividas en la materia de EF por parte del grupo de alumnas de Magisterio de Primaria que recibieron las clases descritas con anterioridad. Como herramienta metodológica se contó con la evaluación final filmada, una entrevista realizada a través de mensajería instantánea en una red social y diarios de la práctica, para a continuación analizar los datos y concretar unos resultados. El número total de participantes fue de dieciséis aunque no de todos se pudo obtener la información en todas estas fases.

Propósitos y objetivos del trabajo

Es imprescindible la formulación, al inicio del trabajo, de una serie de propósitos que incluyan los porqués del mismo. Como señalamos con anterioridad, el principal propósito es conocer y entender las vivencias que han tenido un grupo de estudiantes de magisterio en la asignatura de EF impartida en la Universidad bajo el paradigma sociocrítico. Partiendo de este propósito general, se formulan tres más específicos para dar una mayor estructura a la investigación. Aun así la apertura del tipo de estudio podrá facilitar la emergencia de nuevos temas durante el análisis de datos, que, se analizarán igualmente en el caso de que estuviesen relacionados con las cuestiones que planteamos a continuación;

- Cómo ha sido la evolución de las vivencias de EF en el pasado en relación a la EF en la Universidad.
- Cómo vivenciaron las clases de la Universidad de forma individual y grupal.
- Cómo implementarán las clases de EF en el futuro. Qué será lo que quieran que aprendan sus alumnos/as.

Desde las anteriores cuestiones se suceden los objetivos del trabajo que a continuación describiremos. Dichos objetivos serán contrastados en el apartado Interpretación de Resultados, desde el cual se verificará si a través de la investigación se han cumplido o no.

1. Comprender cómo interpretaban y cuales eran las conductas sociales promovidas en la Educación Física antes de recibir la formación.
2. Comprender e identificar las principales conductas sociales adquiridas durante la formación.
3. Conocer las implicaciones directas hacia su entorno social.
4. Comprender cuales son las formas de plantear la Educación Física después de la formación adquirida.

Contribución del estudio

Encontramos una gran laguna en la formación de profesorado de EF en determinados países. En muchos casos la formación la dan personas que no están especializadas en la materia o en el caso de estarlo la formación es meramente técnica.

El estudio trata de plantear otra forma de enfocar la EF desde un paradigma sociocrítico. Lo novedoso de la investigación es el contexto en el que se desarrolla, de forma que a través del estudio se intenta comprender como son las experiencias vivenciales por parte de alumnas de un país con una cultura, costumbres y usos diferentes.

Estado de la cuestión

El presente trabajo abordará la temática de la Educación Física desde una perspectiva humanista y democrática. Primeramente, se comenzará por una breve revisión de la terminología relacionada con el tema para comprender la visión desde donde se percibe la Educación Física y Cuerpo. Después, se concretará el papel que presentan en la sociedad actual algunos de los instrumentos que utilizan el cuerpo. Finalmente, se especificarán una serie de propuestas que vienen de la mano de las orientaciones emancipadoras y democráticas las cuales se están llevando a cabo en la actualidad en la materia de EF en España.

3.1 Educación física

Dada la amplitud del concepto de Educación Física (EF), dentro del estudio, se encuadra como asignatura obligatoria dentro del curriculum de secundaria y primaria. Ya que se trata de una de las materias peor valoradas académicamente en el curriculum tanto por el alumnado como por el profesorado, con una baja consideración tanto laboral como académica (Martínez Álvarez, 2000). Denominándose, junto a otras como “María” o asignatura que se aprueba con facilidad, la EF entra en una lucha constante por parte del profesorado de la materia por conseguir que se respete y darle el mismo “estatus” que el resto de asignaturas “aceptándola como la más educativa de las actividades extraescolares y la más extraescolar de las materias escolares” (Martínez Álvarez, 2000:105).

El concepto de EF se ha visto reducido al deporte, actividad física o momento de esparcimiento. La dimensión que abarca la materia llega bastante más lejos, proporcionando la base psicomotriz al individuo al igual que desarrollando aspectos motores, cognitivos, afectivos y sociales. De forma que mediante el cuerpo y el movimiento se descubran las posibilidades comunicativas y expresivas que hacen que el individuo se adapte e interaccione consigo mismo y con el mundo (Pastor Pradillo, 2002). Todo ello consideramos que debe de estar arropado por una de las mejores herramientas para la transformación social, la educación.

Seremos cuerpo toda nuestra vida. Todos y cada uno de los escolares y los docentes lo son y lo serán. La existencia de una asignatura que aborde sistemática y pedagógicamente esta

palmaria realidad es una oportunidad que no podemos desaprovechar para colaborar en el desarrollo de las personas y de las sociedades desde y en la motricidad. (Grupo Incorpora, 2009:146)

Durante las últimas décadas la sociedad esta dando mayor importancia a todos los aspectos que giran alrededor del cuerpo (Pedraz, 2005). Debemos considerar la sociedad de consumo como uno de los ejes importantes a través de los cuales se tiene mayor consideración. Formando parte de uno de los negocios con mayor apogeo, el cuerpo y lo corporal, esta presente en cada uno de los anuncios, a través de productos de belleza, aparatos, salud, alimentación, ropa, deporte... Pero, como bien hemos señalado, no deja de ser publicidad dentro del sistema en el que nos encontramos. Se utiliza al cuerpo como medio para consumir, objetivándolo y marcando patrones estándares, de manera que el sistema social guía y establece los espacios y los tiempos para su consumo.

Al ser uno de los pilares fundamentales en la asignatura el cuerpo y su tratamiento, debemos considerar cuál es el posicionamiento del docente de EF para que todos los principios que promueve el sistema actual perduren o cambien. También, si serian suficientes estos esfuerzos ya que no son los únicos que intervienen en su tratamiento.

Para entender el punto al que ha llegado la EF debemos realizar una incursión en parte de la terminología y concretamente de los procesos socio-culturales que la acompañan. De esta forma, comprenderemos y entenderemos de forma más clara cuales son los porqués de las intervenciones actuales, de las alternativas propuestas y de su justificación.

3.2 El cuerpo

Martínez (2000:84) señala que “podemos entender como Educación Física al conjunto de esfuerzos encaminados a incidir en lo motriz y lo corporal, en el conjunto del sistema educativo”.

Dado que el eje de la materia objeto de estudio gira en torno al cuerpo, vemos indispensable revisar parte de la literatura que ahonde en el término. La elección desde una perspectiva holística, donde se tengan en cuenta principios humanísticos, viene dada por el entorno educativo en el que se interviene donde el concepto de educación y su intervención debería de ir guiado por procesos en los cuales se eduque a las personas con objetivos humanizadores. Este camino debe de ser guiado igualmente a través de prácticas democráticas y teniendo como uno de los principios fundamentales la justicia social.

La visión de Merleau-Ponty (1994) nos lleva a una perspectiva vivencial del cuerpo relacionado con la cultura, considerando que las diferentes concepciones del cuerpo se construyen dependiendo del momento y la cultura a la que se pertenezca. Al ser un término dinámico, la complejidad del mismo hace que no se pueda acotar su dimensión ya que se trata de un concepto que modifica su sentido a lo largo del tiempo y los espacios.

El cuerpo no es, pues, un objeto. Por la misma razón, la consciencia que del mismo tengo no es un pensamiento, eso es, no puedo descomponerlo y recomponerlo para formarme al respecto una idea clara. Su unidad es siempre implícita y confusa (...) enraizado en la naturaleza en el mismo instante en que se transforma por la cultura, nunca encerrado en sí y nunca rebasado, superado. Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él (p. 215).

Le Breton (2002:14) añade: “El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, mas inaprensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural”. Por otro lado, Barbero (1998), integra la EF en un proceso cultural, donde se encuentra como “una parte activa de la cultura física-corporal-somática” (Barbero, 1998:3), confirma así la relación existente entre ambos términos, cultura y educación. Santos (2006) utiliza el término «cultura escolar» para referirse a un modelo educativo a través del cual se fomenten actitudes *democráticas* donde se construye el

curriculum a través de procesos participativos. Es a través del aprendizaje como se sustentan las bases de la colaboración, el dialogo y la *humanización* donde, a través de este modelo, el objetivo principal es que se lleven determinadas actitudes a la vida real, construyéndolas como propias y no como dictadas.

Observamos que el modelo propuesto por Santos (2006) trata de romper con la homogeneización cultural, siendo una propuesta no dominante en el sistema educativo actual. Pedraz (2005) desde la EF, apunta que el modelo imperante en estos momentos en la materia trata de reducir al cuerpo social a un cuerpo unitario siendo el discurso técnico el que refuerza este tipo de intervenciones. De esta manera se llega a la objetivación y cosificación corporal, siendo considerado como uno de los principales objetivos de la hegemonía cultural. A pesar del desalentador panorama, los esfuerzos por parte del profesorado de EF por realizar propuestas alternativas educativas surgen en clave de transformación social donde, tras la revisión realizada por López Pastor (2012), se incluyen la EF Crítica, el Aprendizaje Cooperativo y la Educación en Valores en EF. De esta manera, se pueden reconocer propuestas que buscan la transformación social a través de modelos sociales más justos, democráticos y humanizadores que promueven la superación de las desigualdades al igual que la visión crítica hacia los usos corporales y motrices.

Podemos decir que siempre que con el cuerpo se experimente, o se le mida, o se le cuantifique o se le trate *exclusivamente* como un dato, se pervierte esa dimensión simbólica de la que está dotado, se olvida que el cuerpo está integrado en la condición existencial de un ser dotado de biografía (...) el cuerpo, en tanto que humano, remite a algo que está más allá de su misma materialidad física (Bárcena y Mélich, 2000:61).

Alemany (1996) comparte con Merleau-Ponty (1994) la visión vivencial del cuerpo, diferenciando dos orientaciones, una dirigida por la sociedad de consumo, donde el cuerpo se muestra como un objeto dependiente de las demandas externas que le dicte la sociedad. Conformándose como uno de los elementos a través de los cuales los poderes dominantes ejercen control y sometimiento hacia las personas (Foucault, 2002). Y por otro lado, otra visión, desde la cual el cuerpo se construye mediante la comunicación de la persona con él mismo, viendo las opciones que le proporciona, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje motriz y no solo el producto.

Desde la primera orientación la persona dirige sus energías hacia fuera, sustentándose en principios corporales dominantes en la sociedad y la cultura del momento. Es en este modelo donde se valora el cuerpo y la belleza de forma instrumental, siguiendo los objetivos donde imperan los cánones de belleza y los cuerpos admirables. Por medio de esta visión se intensifica el proceso de objetivación y cosificación corporal, dado que entiende que el producto debe de ser el objetivo de la acción motriz.

Por otro lado, Alemany (1996), muestra como la orientación «hacia dentro», tiene como objetivo la interacción con el cuerpo desde su percepción y su sentir. Las claves van encaminadas a que la persona se comunique con su propio cuerpo para conocerlo, descubrirlo y experimentarlo. Desde esta visión se toma como principio fundamental el proceso frente al producto, es decir, las vivencias frente al resultado, donde se valora la comunicación que se efectúe con el cuerpo en un momento preciso.

Es Muros (2013) la que nos proporciona una visión donde entrecruza parte de las concepciones anteriormente citadas:

Cuerpo aprendido, cuerpo instruido.

La autora refiere a la construcción del cuerpo a través de prácticas corporales repetitivas como eje principal que conforma a la persona tal y como es. Dentro de las cuales se incluyen las clases de EF, deporte extraescolar y “habitus” de la vida diaria (Ver Muros 2013). La persona incorpora estas rutinas, gestos y posiciones corporales, sin ser consciente de ellos, como normales en su vida diaria y que, al ser comunes a la cultura a la que pertenece son socialmente aceptados. Es de esta manera como se favorece la transmisión de la cultura corporal.

Cuerpo pensado, cuerpo creado.

El cuerpo es en parte construido por los profesionales de EF tanto en escuelas, institutos, universidades o espacios de recreo, inculcando como prototipo, el cuerpo “ideal”. Refiriéndose por tanto al formado a partir de estereotipos económicos, sociales y culturales, inducidos por cánones de belleza proclamados por la sociedad de consumo que, para subsistir, modificando cada cierto tiempo las “modas” para seguir enriqueciéndose. De esta forma, como señalaba Alemany (1996) se proclama la importancia del producto frente al proceso.

Cuerpo escuchado, cuerpo valorado.

Los discursos utilizados durante las clases de EF, enfocados al rendimiento, estética y salud son un claro ejemplo de control disciplinario hacia lo corporal. Al considerarse la eficiencia y los resultados la base del pilar desde donde se fundamentan los principios de las intervenciones, se construye desde los inicios de la escolarización un dialogo sobre lo corporalmente perfecto donde estos discursos son el hilo conductor para llegar a las personas.

Los tres autores coinciden en la influencia de la sociedad y la cultura dentro de la concepción de cuerpo. Destacando la aportación que realiza Muros (2013) por su hincapié en las formas disciplinarias establecidas en la EF como normalizadas y que constituyen los discursos establecidos en la profesión como hegemónicos. Se presentan a través de técnicas de control corporal, el rendimiento y la competición y forman parte de los recursos utilizados por la mayoría de los docentes.

Dado que es preciso que entendamos los orígenes del control corporal y cómo ha llegado la EF a ser uno de los mecanismos utilizados dentro del sistema escolar. A continuación expondremos la argumentación del tema desde diversos autores.

3.2.1 Control corporal

Debemos considerar que las técnicas de poder y control han estado presentes en toda la historia de la humanidad. Tal y como señala Freire (2007) estos procesos se caracterizan por presentar dos roles, el de oprimido y el de opresor. Este último, encuentra como herramientas la deshumanización y el poder, de manera que se posiciona por encima del oprimido para tenerlo controlado. Esta situación de opresión es la responsable de crear un orden injusto que genera violencia entre las personas que están dentro del sistema (Freire, 2007).

Según Foucault (1999) la escuela se encuentra dentro de uno de los mecanismos más importantes de control de la población y es a través del Estado desde donde formulan las normas y pautas que se deben seguir en el proceso de escolarización. Al ser la escuela uno de los mecanismos de adiestramiento del Estado, este, utiliza los procesos de vigilancia y control de los sujetos con el fin de moldearlos en función de los intereses del poder (Foucault, 1999).

En cuanto al control corporal Foucault (2002) introduce el término «disciplina» como el principal método utilizado para tal fin. Utilizada desde los siglos XVII y XVIII como una de las fórmulas a través de las cuales se ejerce la dominación, la disciplina se impone bajo las bases de docilidad- utilidad (Foucault, 2002). De esta forma, se destacan técnicas disciplinarias como la distribución del alumnado, donde permite clasificar los cuerpos en un espacio concreto e individual, la importancia del resultado frente al desarrollo de la acción, reglas y comportamientos prefijados fundamentados en la vigilancia y por último, registros continuos, como es el caso de la evaluación, donde se le tenga en todo momento controlado por el poder (Foucault, 1999). La disciplina del cuerpo no tiene entre sus objetivos el aumento de las habilidades ni el fomentar el autoconocimiento, pero sí la formación de un vínculo donde lo hace más obediente cuanto más útil y al revés (Foucault, 2002).

Freire (2007) y Foucault (2002) coinciden en como la dominación, privación y el sometimiento del cuerpo son utilizados para anular al individuo y transformarlo en función de los intereses del poder. Freire (2007) señala como el opresor utiliza la privación de libertad para controlar al oprimido, convirtiéndose este en un «objeto», en un cuerpo y ser

que carece de finalidades. Foucault (2002) añade “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.

La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos. Es el poder de la individualización, cuyo instrumento fundamental estriba en el examen. El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y por lo tanto, utilizarlos al máximo. (Foucault, 1999:105)

Bajo el lema “divide y vencerás” se encuentran estrategias a través de las cuales las estructuras de poder tienen como objetivo la división e individualización, para así dificultar la unión hacia un objetivo común. Es en este sentido donde se encuentran las técnicas de dominación corporal dirigidas a tratar al cuerpo como un conjunto de partes aisladas unas de otras. Por otra parte, la eficiencia abarca al cuerpo en su totalidad, sin dejar ni una de sus partes aisladas, considera a la persona como un todo, siendo una de las formas donde la economía de movimiento y el resultado priman frente a mecanismos de expresión, signos o movimientos libres poco eficientes (Foucault, 2002). El hecho es considerar al cuerpo tanto de forma global, donde se tiene en cuenta la eficiencia, como entenderlo de manera fragmentada, donde se lleva a cabo un proceso de individualización de cada una de las partes (Foucault, 2002). Este modelo tiene como fin el rendimiento y la consecución de determinadas metas, llegando a ellas mediante la realización de ejercicios analíticos, los cuales tienen un orden pautado y estipulado, rígidos y establecidos a través de tiempos y espacios de forma que el resultado final son cuerpos y acciones normalizadas por agentes externos al propio cuerpo.

De todo, lo que más me llamó la atención fue la postura que les pidió a los niños para permanecer en el corro. Todos debían colocarse en la postura de yoga conocida como “loto”: sentados con las piernas cruzadas y el tronco erguido. Lo que más curioso me resultó fue que el profesor calificara la postura como “la postura más cómoda”. Está claro que lo dijo sinceramente, pero a pocos niños les pareció cómoda. El primer día, pasamos en esa posición más de veinte minutos seguidos. A partir del segundo minuto a mi me entraron muchas ganas de estirar las piernas y colocar los brazos atrás. Pero un niño lo hizo antes que yo y recibió una ligera reprimenda “porque en el corro nos debíamos colocar en la postura en la que estamos todos” (...). El profesor, como era de esperar, mantuvo la postura todo el rato sin esfuerzo aparente (Martínez Álvarez, 2005: 98)

En cuanto a la normalización, se puede considerar como uno de los mecanismos más potentes de control, a través de los cuales se intenta unificar y reducir la diversidad. Mediante la norma, se establece un orden que aleja a lo diferente y a lo “normalmente” aceptado, de forma que agrava las dificultades a poder dar alternativas a lo establecido.

En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales. (Foucault, 2002:189)

Rodríguez Díaz y Ferreira (2010) encajan el término dentro de la discapacidad, donde son las directrices normalizadoras dictadas por la ciencia médica sobre el cuerpo, las que establecen una relación entre discapacidad y enfermedad. No siendo más que una desviación respecto a la norma, la discapacidad se encuentra “sujeta a las demandas de funcionalidad y eficiencia que los contextos sociales, políticos, históricos y culturales imponen sobre el organismo humano” (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010:291).

El concepto “diversidad funcional” (...) pretende una calificación que no se inscribe en una carencia sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce. (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010:294)

A. Formas de regularización y normalización del cuerpo

B. 1. Consumo y cuerpo

El cuerpo es uno de los agentes “comercial/relacional de primera magnitud” (Barbero, 1998:17) el cual, se encuentra inmerso en una red de cuidados (alimentación, belleza, salud, actividad física) que le aseguran el éxito relacional, laboral, sexual... El poder ejercer una gestión optima de todos esos recursos tendrá como recompensa la consecución de determinadas metas valoradas socialmente, es el caso de los lazos de amistad, el acceso a puestos de trabajo de responsabilidad, la autoestima, e incluso las relaciones de pareja (Barbero, 1998). “El valor (físico y moral) de una persona dependen

de la lejanía o proximidad de los modelos perfectos que, ocultando su irrealdad y sus procesos de producción, glorifican los Mass-media” (Barbero, 1998:18).

La diversidad es enemiga de la rentabilidad, y la uniformidad manda. La población en serie, es escala gigantesca, impone en todas partes sus obligatorias pautas de consumo. Esta dictadura de la uniformización obligatoria (...) impone, en el mundo entero, un modo de vida que reproduce a los seres humanos como fotocopias del consumidor ejemplar. (Galeano, 2013:325).

Constituido como uno de los ejes centrales de consumo, el cuerpo se encuentra en la cúspide de espacios sociales dentro del espectáculo, los medios de comunicación, el ocio, el deporte y la publicidad, siendo a través de todos ellos donde se consolidan y refuerzan los cánones de belleza establecidos, acompañados de formas de ocio, deporte y alimentación (Le Breton, 2002). El uso de dos mecanismos contradictorios como elementos clave de incentivar el consumo hace que se confunda y se pervierta el término del mismo, como la búsqueda del placer y no como un elemento de necesidad básica. El fomento del consumo sin medida y el autocontrol y disciplina se encuentran enfrentados como mecanismos de control (Esteban, 2004), de esta forma se promueven prácticas contradictorias encaminadas a la satisfacción a través de la inmediatez, obsesión por la imagen corporal, la juventud y la belleza, donde, a su vez se siguen pautas con los pasos concretos para su consecución. Esteban (2004) define cuatro áreas específicas mediante las cuales se interviene para consolidar las prácticas de control sobre el cuerpo, estas son, la sexualidad, el cuidado estético, la alimentación y el ejercicio físico y deporte. La manera de obtención de todos ellos no solo se realiza por medio del vestuario, los complementos o ejercicio físico, sino que tomando fuerza y abriéndose paso entre todos ellos ya llevan tiempo apareciendo los productos alimenticios, farmacéuticos y clínicos (Pedraz, 2007) donde destacan las operaciones de estética, los productos adelgazantes, los complementos proteicos para aumentar el volumen muscular, las dietas milagro...

De hecho, la cultura del bienestar no se concibe sin todo el arsenal de normas, informaciones técnicas y científicas que estimulen un trabajo permanente de autocontrol y vigilancia de si: tras el imperativo categórico, el imperativo narcisista glorificado sin cesar por la cultura higiénica y deportiva, estética y dietética (Barbero, 1998)

Esteban (2004:69) manifiesta que “la «liberación» del cuerpo que caracteriza nuestra sociedad, se da más a un nivel ideal, de referencia, y de una manera fragmentada y diferenciada de lo cotidiano”, de manera que se ejerce sobre el individuo un deseo para obtener un cuerpo que nunca poseerá y en los intentos hacia el mismo, se verá inmerso en la rueda que envuelve, no solo al cuerpo, sino a la satisfacción mediante el tener y poseer. Se trata de una herramienta donde se combinan tanto las formas para incentivar el consumo como la disciplina corporal que se debe de ejercer para conseguir el modelo de cuerpo marcado (Esteban, 2004).

Como señalamos anteriormente, Barbero (1998) dirige la atención sobre la importancia que tiene en el ámbito relacional de las personas la gestión óptima de los recursos utilizados para el cuidado del cuerpo. El objetivo del individuo, según el autor, es ser aceptado e integrado en la sociedad en la que esta inmerso, utilizando la disciplina corporal para llegar a tales fines. Considerando como una de las necesidades psicosociales principales la necesidad de pertenencia (Ovejero, 2010), resulta paradójico como con los procesos actuales de individualización se pueda llegar a satisfacer esta u otras necesidades psicosociales básicas a través del consumo cuando “el espíritu que lo mueve son los caprichos o el deseo, algo mucho más vago que las necesidades” (Sossa Rojas, 2011:567).

El deporte es disciplina corporal y representa una utilización instrumental del cuerpo; es planificación a largo plazo y rechazo del placer inmediato; es la subordinación del deporte a las reglas y la de los deportistas a los papeles previamente establecidos. (Heinemann, 1994:49)

C. 2. El deporte

Utilizado como sinónimo de actividad corporal, el deporte puede ser considerado uno de los términos más usado para referirse a cualquier tipo de práctica que involucre al cuerpo y su movimiento. Dado los diferentes usos del término elegimos una de las definiciones por parte de la sociología ya que, como señalamos en puntos anteriores, la línea elegida por el trabajo se articula bajo la percepción del cuerpo como una construcción social. Brohm (1982) matiza dentro del término una serie de puntos definidores, estos son, la competición, la regulación del espacio y tiempo y por último, el carácter cuantitativo por medio de la medición.

El deporte es un sistema institucionalizado de prácticas competitivas, con predominio del aspecto físico; delimitadas, reguladas, codificadas y reglamentadas convencionalmente, cuyo objetivo confesado es, sobre la base de una comparación de pruebas, de marcas, de demostraciones, de prestaciones físicas, designar al mejor concurrente (el campeón) o de registrar la mejor actuación (récord). El deporte es, pues, un sistema de competiciones físicas generalizadas, universales, abierto por principio a todos, que se extiende en el espacio (todas las naciones, todos los grupos sociales, todos los individuos pueden participar) o en el tiempo (comparación de los récords entre diversas generaciones sucesivas), y cuyo objetivo es el de medir y comparar las actuaciones del cuerpo humano concebido como potencia siempre perfectible (Brohm, 1982:11).

Barbero (1991) considera el deporte como el “principal definidor de la práctica social del cuerpo”. Encontrándose como uno de los pilares fundamentales de la cultura física. Además de ser uno de los principales elementos de transmisión y enseñanza del cuerpo, el deporte es uno de los agentes de socialización menos cuestionados por la sociedad.

Al mismo tiempo que el deporte va cobrando fuerza sobre la cultura en la sociedad, el juego va disminuyendo su protagonismo, de modo que se ve reducido el factor lúdico en nuestra cultura, según Huizinga (1987) este acontecimiento lleva ocurriendo desde el S. XIX. El autor, atribuye esta situación a la organización técnica y táctica que ha sufrido el deporte en los últimos años, además del uso de materiales, equipación y espacios que en muchos casos hace inaccesible la práctica de forma “reglada”. Situación, esta última que revierte, según Barbero (1992) en privar de espontaneidad y creatividad a la práctica deportiva, además de limitarlo a situaciones cerradas donde el interés que se proclama es la perfección técnica-táctica “el deporte es un fenómeno cultural estéril al haberse extinguido el viejo y originario factor lúdico” (Barbero, 1992:47).

Una visión similar sobre el deporte es la que tiene Brohm (1982) donde señala como el deporte se encuentra reducido a una lógica corporal la cual persigue la obtención de un producto final, este es el cuerpo-máquina. Los procesos que acompañan a la consecución de este fin van de la mano de técnicas a través de las cuales se objetiva el cuerpo, de forma que se cosifica, se reduce y se divide el cuerpo en partes para así, implementar de mejor manera aspectos técnicos. El autor concreta como se utilizan técnicas cuantitativas para evaluar el proceso mediante el cual, normalmente, la mayor puntuación es la mejor valorada. Este dato lleva a su vez a considerar el producto antes que el proceso y por lo

tanto, vuelve a tener en cuenta que el error puede ser cuantificable y no “humano”. De esta forma se tiende a homogeneizar el cuerpo social, con el sentido de clasificar en función de capacidades corporales, situando, a los sujetos archivados en deportes y dentro de estos en especialidades deportivas.

Barbero (1991) incide en como el proceso de homogeneización supone una reducción de diversidades corporales, donde a través de la competición se concreta la forma de comportamiento y la aceptación de unas normas, siendo en muchos casos dirigidas hacia el control corporal (“todo proceso homogeneizador disminuye diversidades y reduce autonomías culturales” Barbero, 1991:172). El autor se refiere a la práctica deportiva como uno de los mecanismos que fomentan y reproducen las desigualdades sociales, donde los diferentes deportes son los encargados de transmitir los modelos corporales sobre los que se apoya a la vez que se excluye a los que no encajan dentro de los modelos que impone cada uno de ellos.

El deporte se ha convertido en la agencia estelar de nuestros días en lo que a la evangelización en torno al cuidado y usos del cuerpo se refiere (...). En contra de lo que la retórica oficial repite insistentemente, el deporte no es ajeno a las relaciones de poder (económico, político, cultural, etc.) existentes en el contexto social más amplio del que lo deportivo es, a la vez, efecto y causa (Barbero, 1991:177,178).

D 3. Medicina

«La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades» (OMS, 1948).

Como adelantamos con anterioridad, Rodríguez Díaz y Ferreira (2010) se referían a la ciencia médica como uno de los mecanismos que, a través de pautas y directrices, es utilizado para normalizar el cuerpo. Mediante el término de bio –poder, Foucault (1998) diferencia distintas formas de proceder por parte de la medicina, una la anatomopolítica y la otra, la biopolítica. En el caso de la primera, el autor, la identifica como uno de los mecanismos encargados de educar y disciplinar al cuerpo de manera individual para hacerlo dócil y útil, es el caso del cuerpo como máquina. Por otro lado, Foucault se refiere a la biopolítica como una de las formas empleadas para administrar y controlar la vida de la población a través de mecanismos reguladores como son la mortalidad, el nacimiento, la salud, longevidad... Foucault (1998) recalca como el bio- poder utiliza estrategias de

normalización, que peligrosamente llegan a segregar y jerarquizar socialmente a la población, dando lugar a relaciones de dominación. Apoyando esta visión y con un enfoque desde el ejercicio físico es Pedraz (1997) quien expone como se han establecido relaciones entre la actividad física y la salud, donde, según el autor han pretendido ser otra de las formas de normalización del sistema en el que nos encontramos.

La relación incontestable que se ha establecido entre el ejercicio físico y la salud constituye uno de los exponentes de la colonización normalizadora a la que las sociedades de consumo – los sistemas sociopolíticos herederos del capitalismo decimonónico- someten a los individuos a través de los innúmeros aparatos ideológicos y políticos de control de los que están dotados. En este caso, la colonización normalizadora biologicista por intermedio de la inculcación de las formas de socialización médicamente controladas y deportivamente orientadas: es decir, la medica-lización y la deportivización de las relaciones sociales y de la cultura (Pedraz, 1997:2)

El análisis de los inicios de la EF, arroja como la influencia de la ciencia Médica y el Ejército han dominado la materia y han sido parte de lo que hoy en día entendemos por la misma. El primer centro de formación de profesorado de EF en España fue inaugurado en 1887 en la Universidad Central de Madrid, donde destacaba la influencia de la gimnástica higiénica y racional, la misma, era justificada por la medicina y utilizada como una herramienta terapéutica (Pastor Pradillo, 2002). El autor señala como el intrusismo por parte de los licenciados en Medicina estuvo presente hasta 1919, permitiéndoles la docencia en las clases de gimnástica.

Las responsabilidades formativas también recayeron sobre el ejército, el cual a través de los oficiales y los suboficiales se encargaron de la capacitación docente desde 1919 hasta la creación de La Escuela Nacional de Educación Física en 1933 donde se permite la formación de las mujeres en este ámbito, paralizada durante la formación por parte del ejército. Es este centro, el que forma parte de una doble dependencia de dos Facultades, por un lado la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Medicina (Pastor Pradillo, 2002).

Como afirma Barbero (1998), los primeros programas de EF fueron destinados a la salud física, de manera que la mecánica, la anatomía y fisiología surgen como la base de las capacitaciones, donde se caracterizaban por el uso de ejecuciones correctas, una

ocupación apropiada del espacio, así como un control y armonía corporal. Es mediante la instrucción y los ejercicios que prescribían actividades que llevaban a cuerpos “normalizados” como se contribuía a reforzar “la escuela como un lugar de regularización y normalización” (Kirk, 2007:47), donde los ejercicios pautados por tiempos dictados por el docente y la ocupación del espacio, por ejemplo, en forma de hilera, era la manera de controlar la ejecución de cada movimiento.

En cuanto a las áreas de conocimiento ligadas a la materia, se encuentran varias de las disciplinas asociadas a la medicina, es el caso de la anatomía y la fisiología, las cuales se encargan de justificar, en muchos casos, la presencia de la EF dentro del curriculum.

La defensa de la EF desde un discurso higienicista utiliza a la medicina para que siga perdurando la materia donde, según esta orientación, el objetivo principal es la salud corporal y durante las últimas décadas disminuir los efectos del sedentarismo (González y González, 2010). Desde una perspectiva crítica, se cuestiona la prevalencia de algunas de las ventajas y el enriquecimiento que pueda aportar la EF a la salud de las personas, son Devís y Peiró (1997) los que señalan las grandes confusiones y falta de consenso que hay en relación a los niveles de actividad física adecuados para obtener unos beneficios saludables. Además, los autores, apuntan sobre como el no llegar a acuerdos en el tipo de actividades a realizar, conlleva a enfrentamientos y falta de entendimiento en lo que pueda ser más saludable o menos para el alumnado.

Por otro lado, surge también controversia en la forma de evaluar la condición física ya que las técnicas utilizadas se basan en test de esfuerzo. Tal y como señalan Seefeldt y Vogel (en Devís y Peiró, 1997) hay una serie de paradojas que confrontan con el objetivo de prácticas saludables;

- La evaluación de la salud relacionada con la condición física se realiza sin tener en cuenta parámetros como la presión sanguínea, niveles de lípidos en sangre, respuesta cardíaca...
- Se evalúa la salud en función de pruebas que suponen esfuerzos donde en innumerables situaciones se fuerza el organismo a situaciones no saludables.
- Sigue sin existir evidencia sobre si alcanzando los niveles esperados de condición física se obtendrán los beneficios saludables con los que están asociados.

Surgen por tanto, dudas sobre qué actividades emplear, el tiempo de ejecución, la repercusión en la salud del alumnado, en sus hábitos saludables y en la transferencia que tendrán éstas en la vida adulta. Se reconoce por tanto la complejidad que abarca la salud frente a la EF escolar y que no solo con la aplicación de unas pautas a seguir se consiguen los efectos esperados. Ante esta situación hay que recalcar que la mayoría de los estudios que tratan de la salud en EF lo hacen de la salud física, se puede comprobar en el estudio realizado por Jiménez – Torres, Guerrero-Ramos y López-Sánchez (2013) donde se realiza una revisión de las publicaciones relacionadas con la educación y salud en España. Los resultados que arroja el estudio son los siguientes; más de un 40% son estudios que tratan cuestiones teóricas y encuestas de educación para la salud, el 12,03% son estudios sobre la promoción de la salud, actividad física y alimentación saludable, el 9% tratan sobre drogodependencias y por último, el 5,74% son estudios relacionados con la validación de instrumentos. Se puede concluir que los autores señalan como los estudios revisados se centran de una manera más notable en la prevención de la enfermedad que en la promoción de la salud, centrándose en la modificación de conductas individuales.

Se puede decir que la educación física escolar reduce el cuerpo social, que es múltiple y complejo, con fracturas, con interdependencias asimétricas y con frutos de las tensiones que propician las desigualdades sociales y las diferencias de capital cultural, al cuerpo unitario y simple que el discurso técnico legitima. Sea cual sea la orientación pedagógica que le da cobertura (de corte más lúdico, más deportivo o más higienista, como «aprender a moverse», «moverse para aprender» o «moverse por que sí»), se erige en mecenas pedagógico que salvaguarda los modos legitimados e institucionales de tratar con el cuerpo; en unos modos que disuelven la multiplicidad somática en el cuerpo arquetipo e isomorfo de la cultura hegemónica, es decir, en el no cuerpo. Para ello, a menudo emplea la imagen que proporciona el cuerpo anatómico, la cual, bajo la apariencia de la neutralidad y de la naturalidad orgánica, se configura como una verdadera metáfora del poder (Pedraz, 2005:67).

Según la visión de Pedraz (2005) la aceptación de teorías científicas médicas que tratan de reflejar cuerpos normalizados, defendiendo de esta manera lo natural, esta causando en nuestras sociedades, afecciones físicas y psíquicas donde destacan los “desordenes alimentarios”, como la bulimia o anorexia, u otros como la vigorexia, “sobre un fondo obsesivo en torno a la “mala” imagen corporal y de los que a menudo también se responsabiliza –o culpabiliza al sujeto que la padece, despreciándose la importancia de los

imaginarios culturales, así como las condiciones sociales, que las determinan”(Pedraz, 2007:77). La visión de Pedraz sobre como es tratado el cuerpo en la materia de EF, hace evidente que los esfuerzos encaminados a la socialización y la humanización se ven rotos por determinadas pautas que fomentan la individualización y normalización de los cuerpos.

El aporte que realizan Pérez y Devís (2004), resulta clave para poder enfrentarse a la orientación hacia la salud, ya que, como bien señalan los autores, la práctica de Actividad Física (AF) *puede* tener beneficios sobre la salud. Los autores, diferencian dos perspectivas a la hora de afrontar las actividades las cuales giran en torno a la actitud que la persona tenga hacia la práctica.

La actitud hacia el resultado, se refiere a una perspectiva a través de la cual el sujeto valora la salud como una meta a alcanzar a través del ejercicio. Desde esta perspectiva, la práctica saludable de AF se asocia con el sacrificio y el esfuerzo, de forma que se vinculan las sensaciones finales con el resultado obtenido tras la práctica. Según los autores, la actitud hacia el resultado, se encuentra muy relacionada con los logros en el rendimiento deportivo, que se caracterizan por la victoria y/o la superación, de modo que, además, lleva consigo la satisfacción de crear un cuerpo socialmente valorado como una de las construcciones sociales de cuerpo saludable.

La actitud hacia el proceso, mediante la cual la persona tiene una predisposición a valorar la AF durante todo su transcurso, de manera que los resultados obtenidos tras la práctica, como pueden ser la victoria o la condición física, no se consideran como fin último de la practica, sino meros resultados de la misma. Por lo tanto, según los autores, este tipo de perspectiva se basa en la vivencia de la práctica, sintiendo y disfrutando el cuerpo en todos sus aspectos, de forma que la ganancia de salud, igual que de determinado cuerpo se ve relegada a un segundo plano, aunque aparezca, no es el fin final.

Los autores utilizan el término *bienestar*, tal y como lo hace la OMS (1948) para clarificar que “la actividad física se considera saludable no solo en función de su capacidad de mejorar la condición física, sino del bienestar que produce su practica” (Pérez y Devís, 2004:160). A través de esta perspectiva los autores dan solución a la organización de poder y normalización que hay en torno a la EF, AF y la salud. De esta forma, se prop

un enfoque desde donde se tengan en cuenta las vivencias inherentes a la práctica y no las relacionadas con la medición y el rendimiento físico.

Bajo esta premisa se basan varias de las orientaciones que van surgiendo como alternativas a los usos del cuerpo normalizadores y reguladores en EF. Tanto el Aprendizaje Cooperativo, como la Pedagogía Crítica y la Educación en Valores, pueden considerarse promotores de actitudes relacionadas con el enfoque humanizador del cuerpo y con intereses hacia su construcción social.

3.2 Formación de profesorado; nuevas propuestas

Tinning (2001) señala como la influencia de la orientación biologicista con la que los estudiantes de profesorado son capacitados en su formación inicial, repercute directamente en la puesta en práctica que realizan en sus aulas.

En cuanto a los discursos utilizados en el ámbito del movimiento humano, podemos observar dos tipos, que a su vez se encuentran estrechamente relacionados con la lógica propuesta por Pérez y Devís: la actitud hacia el proceso y la actitud hacia el resultado. Los dos discursos, diferenciados por Tinning (1996), son el discurso hacia la participación y el discurso hacia el rendimiento.

Por otro lado el discurso hacia el rendimiento, según Tinning (1996) “gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte, la competición, y a expresiones como «el punto más alto», «sin dolor no hay ganancia” (p.125). Donde el principal fin es conseguir el máximo rendimiento y el cómo conseguirlo esta guiado a través de materias como la psicología del deporte, fisiología del ejercicio, sistemas de entrenamiento, test, biomecánica, anatomía y demás materias relacionadas con la medicina y paradójicamente con la salud. Como hemos visto anteriormente, este es el discurso dominante en EF, formando parte de un discurso normalizador y regularizador de cuerpos (Tinning, 1996). Según López, Monjas y Pérez (2003), las finalidades principales de la EF desde este enfoque, giran alrededor del desarrollo de la condición física y de talentos deportivos. Así mismo, los contenidos están basados en criterios científicos bajo la base del entrenamiento deportivo.

En segundo lugar, el autor señala los discursos de participación como uno de los enfoques que facilita la inclusión del alumnado. Desde una perspectiva humanista, estos

discursos ayudan a desarrollar la identidad corporal del individuo y deberían de ser utilizados por el profesorado de EF, ya que, según Tinning (1996), la misión de los mismos debe de ser asegurar la participación en la cultura del movimiento. En cuanto, al lenguaje utilizado en este tipo de enfoque, debe de ser dirigido a la justicia social, la cooperación, la igualdad, el compromiso, la inclusión, etc. En cuanto a las finalidades de la EF, la importancia de la cultura física se ve reflejada en los objetivos del enfoque, donde toma como base del desarrollo integral del individuo lo corporal y lo motriz, considerando este desarrollo como uno de los pilares para la formación de personas autónomas y libres dentro de una sociedad democrática (López, Monjas y Pérez, 2003). En cuanto a los contenidos, los autores recalcan la diferencia entre los discursos de rendimiento desde los cuales se diferencian los grupos de manera homogénea, para aportar, desde el enfoque de participación una visión desde la diversidad, con grupos heterogéneos. La experimentación de todas las posibilidades de actividad física, se convierte en el eje de acción, considerando de gran importancia lo vivencial, lo expresivo y lo colaborativo.

3.2.1 Modelo Orientado a la Comprensión en EF

Ya que el planteamiento del presente estudio se realiza desde una perspectiva humanista, se llevará a cabo la búsqueda de prácticas educativas que destaquen dentro de la orientaciones como los discursos participativos (Tinning, 1996), la actitud hacia el proceso (Pérez y Devís, 2002), u otros que cumplan con la premisa de desarrollo de la persona desde la emancipación y la democracia.

Por otro lado, con intención de concretar el enfoque que se le da desde un punto de vista humanístico a la formación de profesorado en EF, se tendrá en cuenta el paradigma utilizado para tal caso, considerando al mismo como Sparkes (en López, Monjas y Pérez, 2003:133):

Un paradigma es un sistema básico de creencias que delimita el compromiso implícito y persistente de una comunidad académica con un marco conceptual dado.. El citado marco representa la posición fundamental que los integrantes de dicha comunidad están dispuestos a adoptar en los temas relativos a: la naturaleza de la realidad social (ontología), las bases del conocimiento, las posibilidades de entender el mundo y de comunicar el saber a los demás (epistemología).

Villar (en López, Monjas y Pérez, 2003), diferencia tres paradigmas en la formación de profesorado, estos son, el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Es a partir de los mismos desde donde surgen modelos de investigación y formación de profesorado en EF; Los modelos de investigación Orientados a la Eficiencia y los modelos de investigación Orientados a la Comprensión (Devís en López Monjas y Pérez, 2003)

Desde un modelo de investigación Orientado a la Comprensión en EF, López Pastor (2012) realiza una revisión de trabajos relacionados con el enfoque de transformación social, destacando tres corrientes desde el área de EF; la “Educación en valores en Educación Física”, la “Educación Física Crítica” y la “Educación Física Cooperativa”. A continuación se realizará una breve descripción de las corrientes, de manera que se aglutinarán en (1) La Educación en Valores y la Educación Física Cooperativa y (2) La Educación Física Crítica.

A. La Educación en Valores y la Educación Física Cooperativa

Debido a la complejidad para diferenciar de forma clara ambas corrientes, se decide su agrupación dada la similitud y puntos en común entre ambas, solapándose en muchos casos en las formas de actuar y puesta en práctica.

Los estudios sobre EF en Valores en España son bastante recientes, es López Pastor (2012) quien se encarga de realizar una revisión de los mismos, donde destaca los trabajos de Omeñaca (2004), Monjas (1997), Prat (2001), Prat, Soler, Ventura y Tirado (2006), Tirado y Ventura (2009), Pomer et al (1998), Escarti, Pascual y Gutiérrez (2005) y Carranza y Mora (2003). Por otro lado, el autor intenta realizar una clasificación de las investigaciones donde se trate la EF Cooperativa en sus estudios, concretando la dificultad ya que en muchos casos el trabajo de los autores confluye en ambas corrientes, es el caso de Omeñaca et al (1999, 2001, 2008) y donde destacan Fernández – Río (2003, 2005) y Velazquez (2002, 2005,2006) dentro de la perspectiva única de EF Cooperativa.

Según López Pastor (2012) ambas corrientes se distinguen en los siguientes puntos clave:

- Los temas transversales son tratados de forma sistemática y en profundidad.

- La inclusión y la integración se encuentran como eje vertebrador de las prácticas para obtener un clima de grupo optimo en las aulas.
- Se considera de máxima importancia el generar sistemas de formación y difusión de información para favorecer el intercambio de experiencias por parte del profesorado interesado en estas corrientes.

A pesar de encontrar un gran despliegue de información relacionada con valores y cooperación, el autor concreta una serie de características a mejorar en este tipo de intervenciones, destacando, la insuficiencia de marcos teóricos que hayan sido realizados sobre “el lugar y el papel de este tipo de propuestas en los modelos y enfoques de EF”, la falta de espacio destinado exclusivamente para este tipo de actividades en las programaciones completas de EF y por último, el uso de este tipo de actividades como instrumento metodológico, en lugar de entenderlo como un contenido específico.

Las investigaciones realizadas sobre programas de juegos cooperativos, como son los estudios de Garaigordobil (2006) y Bakeola (2008-2011), arrojan una serie de resultados beneficiosos para el individuo tanto de manera individual como grupal, en el campo psicosocial. El estudio que realiza Garaigordobil (2006), se desarrolla dentro de un programa de juegos cooperativos en niños y niñas de Educación Infantil y 1º, 2º y 3º ciclo, se observa, que tras la implementación del mismo, los niveles de creatividad gráfico – figurativa y constructiva, los niveles de confianza entre los miembros del grupo, así como la comunicación, el respeto y la capacidad de expresar sentimientos, aumentan sus niveles con respecto al inicio del programa. Es también a través del estudio realizado por Bakeola (2008-2011) donde, al igual que la anterior investigación, tras la implementación del programa, se incrementan los valores relacionados con el desarrollo personal y las habilidades sociales, apuntando también el descenso de los niveles de ansiedad y timidez.

Los programas citados confluyen en una serie de mejoras tanto psicosociales como emocionales por parte del individuo, aun así, hay que destacar la falta de relaciones que se realizan entre la dimensión corporal y las mismas. Es Slack (en Velazquez, 2013) el que muestra tras la investigación en una intervención de juegos cooperativos con alumnos/as con discapacidad, la mejora en los parámetros motóricos del grupo experimental (con juegos cooperativos) con respecto al de control (con juegos tradicionales) aumentando en ambas la coordinación óculo -manual y la carrera.

Tanto en las intervenciones de actividades cooperativas como en la de valores, se observa una tendencia al uso de las mismas con objetivos encaminados a la prevención o el descenso de conductas disociales. En este aspecto, destaca el uso del deporte como transmisor de valores, donde Hartmann (2003) señala, como el deporte en sí se puede entender como una forma vacía, igual que muchas otras herramientas sociales, cuyo impacto depende de cómo se aplique y quien la aplique para conseguir determinados objetivos, en muchos casos conductuales. El autor afirma como el deporte es utilizado como “gancho” donde se aplican valores que no siempre están asociados a la práctica deportiva.

Resaltar, como el deporte no solo transmite los valores deseables de la persona que dirige la actividad, sino que también hay una serie de valores intrínsecos a la práctica que son inherentes a la misma y por lo tanto difíciles de ocultar, esta es la competición y la tecnificación, puntos claves que repercuten, como hemos señalado con anterioridad en las vivencias corporales.

B.. La Educación Física Crítica

La Pedagogía Crítica parte de una premisa fundamental desde donde ser vértebra la misma y es el entender que los educadores tienen la responsabilidad moral y política para fomentar la humanización en el alumnado (Muros, 2004). Por tanto, la función del profesorado es servir de guía hacia la emancipación de la persona, proporcionándole los recursos necesarios para llegar a la misma (Freire, 2007). En cuanto a las inquietudes de las personas que promueven la emancipación, Habermas (1998) afirma que son personas que intentan que las situaciones de desigualdad e injusticia sociales sean superadas, creando espacios donde se desarrollen prácticas educativas más equitativas, justas y equilibradas, intentando salir por tanto de los círculos desiguales de opresión y el recurso óptimo para su consecución es la emancipación.

En cuanto a los orígenes de la EF Crítica en España, surge a principios de los años 90 como una nueva línea de innovación e investigación caracterizada por un desarrollo mayoritariamente teórico, al menos en las etapas de educación obligatoria (López Pastor, 2012). Los primeros trabajos encontrados relacionados con la Pedagogía Crítica son de Fernández-Balboa (1993, 1999, 2004), aunque, muchos de los autores y autoras citados en

la EF en Valores y EF Cooperativa también forman parte de esta misma corriente (Kirk, 1990, 1999, 2001; Fraile, 1998, 1999, 2004; Devís, 1998; Devís y Peiró, 1992; Durán, 1998; Tirado y Ventura, 2009; Muros, 2006).

Al igual que la EF en Valores y la EF Cooperativa, la EF Crítica tiene una serie de puntos destacados como positivos y otros negativos o a mejorar, en cuanto a los primeros, (López, 2012):

- En la EF crítica se trabaja a favor de la emancipación e independencia del alumnado.
- Uno de los objetivos fundamentales es el generar un espíritu crítico en relación a la cultura corporal y motriz de la sociedad que rodea al alumnado. Refiriéndose directamente al consumo, salud y deporte.
- A través de estas intervenciones se pretende encontrar posibilidades diferentes que aporten una transformación social mediante la EF.

López Pastor (2012) por otro lado, en el caso de los factores negativos o puntos más débiles de la intervención a mejorar, destaca los siguientes:

- Tiene una base teórica mucho más nutrida que la práctica por lo que no se dispone de un gran número de experiencias relacionadas con la EF Crítica.
- En el caso de las pocas investigaciones relacionadas con experiencias prácticas no suelen aportar datos sobre los resultados logrados, las dificultades o las soluciones encontradas ante las mismas.

El problema al que nos enfrentamos con esta orientación es que forma parte de una pedagogía, la Pedagogía Crítica en EF, que en España, como ya hemos señalado con anterioridad no lleva presente muchos años y que, debido a las cuestiones descritas con anterioridad, sobre el control y poder corporal, son más difíciles que emerjan entre las teorías técnicas que sustentan la enseñanza en EF. Aunque la información teórica sea mucho mayor que las investigaciones prácticas, se debe señalar como hay docentes que llevan a cabo prácticas que pueden tener pinceladas de Pedagogía Crítica, a la espera de ser estudiadas. La dificultad de encuadrar todos los principios y propósitos de esta práctica pedagógica en la práctica docente actual hace que sea más complicado su estudio, dado

que hay profesionales que desconocen cuales son los principios teóricos que sustentan la EF Crítica y por tanto, no saben si están llevándola a cabo o no (Muros, 2004). A través de la investigación que realiza Muros (2004) sobre profesorado universitario y la práctica de Pedagogía Crítica en EF, refiere una serie de principios pedagógicos que emergen después del análisis realizado de las entrevistas sobre la práctica docente y su concepción de la Pedagogía Crítica en EF. Los principios que emergen de la investigación y que señala la autora son: la reflexión crítica, la libertad, la autonomía, la participación, el fomento de valores ético-morales y por ultimo la transformación. En el mismo estudio, Muros (2004) señala los propósitos que emergen a través de la investigación a los docentes, donde se presentan las ideas de los protagonistas de la investigación. Los propósitos que emergen son los siguientes: coherencia entre la teoría y la práctica, formación como persona, autonomía y relaciones democráticas.

Por lo tanto, se concretan las *Orientaciones hacia la Comprensión* (Devís en López Monjas y Pérez, 2003), como las que se ajustan al objeto de estudio, destacando que las mismas, dada su temática similar, con discursos hacia la participación, se llegan a solapar unas con otras. La dificultad añadida de caracterizar una frente a las demás hace complicada la investigación al respecto, además de la complejidad que atañe la puesta en marcha de programas o proyectos que se articulen bajo solo una de las corrientes pero que además introduzca pequeñas pinceladas de las otras.

En el caso de la presente investigación, la intervención se realiza bajo el paradigma sociocrítico, de manera que se utilizan, como hemos señalado con anterioridad, fragmentos de la EF en Valores, de la EF Cooperativa y de la EF Crítica. La falta de experiencia en un terreno tan complejo como es la EF Crítica hace que la profesional comience con determinadas pautas que le dan seguridad para poder así continuar ampliando los conocimientos según va aumentando su experiencia y confianza en esta pedagogía.

Tal y como señala Devís (2013) la dificultad de este tipo de intervenciones en las que se busca la emancipación de la persona, significa aceptar que el proceso nunca termina, además, no se garantiza el resultado equivalente a la emancipación, apuntando el autor, que lo que puede ser emancipador en un lugar del planeta no lo sea en otro y viceversa. Por lo tanto, consideramos imprescindible utilizar un diseño que nos permita investigar, sin la

pretensión de generalizar, ya que, como hemos señalado, el propio objeto de estudio no obtiene los mismos resultados en diferentes situaciones.

Contexto

Con afán de que se comprenda mejor la realidad del objeto de estudio a la vez que el análisis y resultados de la investigación. Hemos elegido este apartado para poner en conocimiento de manera breve y concisa la intervención investigada. Por tanto, a continuación expondremos los siguientes puntos relacionados con (a) Contexto (b) Profesorado (c) Orientación (d) Objetivos (e) Evaluación de la intervención.

- A. Contexto: La intervención se realiza en una Universidad de El Salvador (Centro América). Dentro de la especialidad de Magisterio de Primaria, se imparte la asignatura de *Educación Física*, siendo esta el objeto de estudio de la presente investigación.

La EF en las escuelas no encuentra un lugar privilegiado. La problemática sobre la falta de especialización en la materia es el principal motivo de que la asignatura se encuentre en este lugar. De modo que en ocasiones las clases o no se imparten o son “juego libre” o por otro lado, son impartidas por docentes que no poseen formación al respecto.

- B. Profesorado: La profesora que imparte la materia, coincide con ser la investigadora que realiza el estudio. Es española y Licenciada en CC de la Actividad Física y el Deporte. Participa como docente voluntaria en formaciones en distintos países.

El proyecto se englobaba como una de las propuestas hacia la impartición de la materia de EF a estudiantes de Magisterio sin ser especialistas en esta área. Concretamente el proyecto lleva varios años realizándose por petición de uno de los profesores del equipo directivo ya que el docente encargado de impartir la materia en la Universidad no era experto en esta área.

- C. Orientación: Bajo una Orientación hacia la Comprensión, donde la docente dirige el aprendizaje a través de metodologías participativas, inclusivas y democráticas, es forjado el temario de la asignatura de EF. El mismo, es creado a través de disciplinas como son la motricidad y la expresión corporal. Desde una visión sociocrítica la docente pretende que la materia tenga repercusiones tanto fuera como dentro del aula.

- D. Objetivos: Los objetivos principales que se marcó la docente fueron los siguientes.

- Aportar una visión de la EF holística, donde puedan utilizar recursos de aprendizaje en otras materias de forma interdisciplinar.
- Realizar actividades participativas, inclusivas y democráticas en el aula a través del movimiento con base psicomotriz.
- Aportar recursos teórico-prácticos sobre aspectos motrices y de expresión corporal.
- Concienciar sobre la repercusión de conductas sociales discriminativas en la AF y EF.
- Impulsar hacia actitudes solidarias para su entorno a través de la EF.

E. Evaluación: Los/as alumnos/as firmaron a principio de curso un contrato de responsabilidad en el cual se comprometen a cumplir con determinados requisitos durante el curso para poder finalmente auto-calificarse :

- La asistencia a clase de manera activa
- El registro de las sesiones a través de un *diario* con reflexiones.
- Elaboración de un mapa teórico de lo aprendido durante las clases.
- Puesta en común a final de curso de una *evaluación grupal*, a la vez que el material elaborado durante el curso y su autocalificación justificada.

Bajo esta base se fueron construyendo el resto de objetivos relacionados con los principales y modificados dado el contexto y las necesidades del alumnado

MÉTODO

5.1 Justificación del diseño

Para seleccionar el método más adecuado en el estudio que nos atañe, las experiencias vividas a través de la asignatura de EF en estudiantes de profesorado de primaria, primeramente, debemos tener en cuenta que las acciones y creencias de las personas no son verdades absolutas. Considerando que la EF esta socialmente construida y depende de las personas que intervengan en esa construcción, tanto como alumnos/as de la asignatura como docentes que la imparten, las experiencias vividas, serán diferentes ya que no todas las personas parten del mismo punto de conocimiento ni vivencial. Por otro lado, la información a la que queremos tener acceso, no se puede observar directamente. La extracción de información debe realizarse a través de un cuestionamiento directo al alumnado de la materia. De manera que detallaran de forma individual las experiencias vivenciadas y practicadas en la asignatura.

Por estas razones, el método que mejor se adapta al estudio es el cualitativo con una aproximación fenomenológica interpretativa (Husserl, 1982), que fue propuesta como una metodología alternativa a la positivista por Heidegger en 1927 (en Muros, 2004). El autor afirmaba que no era posible llegar al conocimiento objetivo de las personas dado que al formar parte del mundo que les rodea se generan interpretaciones de la realidad individuales basadas en las propias experiencias. Dicho de otra forma, un mismo fenómeno puede ser interpretado de diferente manera dependiendo de la persona y como lo vivencie la misma. Desde esta perspectiva, los hechos o fenómenos no se muestran por sí mismos, sino que aparecen a medida que el sujeto los crea o interpreta.

De este modo, es a través de un diseño interpretativo con carácter emergente desde donde se procederá a realizar el análisis que corresponda a las explicaciones que cada participante tiene acerca de su propia realidad y su interpretación. Es sumamente importante que se realice durante este proceso un trabajo de escucha activa, de empatía y de guía conductora que facilite a los participantes llegar a entender las experiencias. La influencia de la investigadora en los datos obtenidos es un claro ejemplo de que el proceso interpretativo tiene lugar en toda la investigación, ya que su intervención en el estudio la hace parte del mismo y por lo tanto, a su vez, puede ser objeto de estudio por sus interpretaciones.

5.1.1 Axiomas

Desde el paradigma cualitativo se diferencian una serie de axiomas que guían el estudio (Guba y Lincoln, 1994):

- La *realidad* es un proceso cambiante, múltiple y global.
- El *punto de partida* desde el que se inicia la investigación es una pregunta, no se trata de una hipótesis.
- Los *finés* de la investigación tratan de describir, interpretar, entender, transformar y realizar una crítica constructiva.
- El *contexto* es natural e incontrolable. El estudio se realiza a partir de una realidad que forma parte de un contexto en particular.
- El *equipo de investigación* interacciona con la realidad, afectando por tanto al contexto, además de filtrar la información bajo su criterio.
- El *proceso* es intuitivo, cíclico, flexible y emergente. La información y explicaciones son elaborados de manera intuitiva a partir de la información que se recoge en el lugar del estudio o contexto.
- Los *resultados* dependen del contexto, son parciales y transferibles.
- Los *significados* son transferibles, simbólicos y parciales.
- El *lenguaje y la presentación* de las conclusiones y resultados se basan en una filosofía humanística, donde es el uso de la palabra el determinante en este tipo de estudios, por delante de lo numérico, además, un aspecto clave es tener más en cuenta la calidad frente a la cantidad. Es la narrativa la forma principal de interpretar lo escuchado y observado, sin omitir datos numéricos en el caso de que fuesen necesarios para entender mejor los resultados.

5.1.2 Metodología

Para una mejor comprensión de todas las fases que constituyen este punto nos vemos en la necesidad de dividirlo en los siguientes apartados (1) Criterios y proceso de selección de participantes, (2) Recogida de información, (2.1) Las entrevistas, (2.2) Los diarios, (2.3) La evaluación, (3) Análisis de datos, (4) Cuestiones éticas, (5) Criterios y estrategias de rigor.

1. Criterios y proceso de selección de participantes

Uno de los principales criterios ante la selección de los participantes en la investigación cualitativa es que estos sepan describir y entender la «realidad» que se pretende investigar. *El estudio de caso*, nos proporciona los participantes que han estado inmersos en la temática a investigar ya que son los receptores directos de la intervención educativa y por lo tanto, han experimentado y vivenciado el «fenómeno», en este caso la EF desde una perspectiva sociocrítica.

Dado que el grueso más importante de la recogida de datos se realizó ya estando en España, el contactar con las participantes² fue uno de los determinantes para obtener una mayor o menor muestra. En un principio *el proceso de selección* se inició con un intento de contacto vía correo electrónico, pero dada la negativa en las respuestas se optó por el medio que me comentaron más factible y accesible para ellas, este era vía Facebook. En este proceso se perdió parte de la muestra ya que no todas las participantes tenían cuenta en esta red social.

Por tanto, las participantes contactadas son con las que finalmente realicé las entrevistas. Hubo bastante insistencia al respecto para no perder participantes e incluso la perseverancia en la permanencia de la muestra hizo que se lograra encontrar a última hora otra participante con la que no había logrado contactar desde el principio.

² Se nombran en femenino porque aunque inicialmente en el grupo había dos chicos no se logró contactar con los mismos.

En cuanto a los *criterios de selección*, como podemos observar, vinieron supeditados el poder contactar con las alumnas del curso de EF, recalcando igualmente los siguientes puntos:

- Alumnos/as que finalizasen la asignatura de EF con la profesora Clara Acosta Murillo durante el verano de 2013.
- Alumnos/as que tuviesen acceso a Internet, si no propio, al menos que la conexión la pudiesen realizar una vez a la semana.
- Alumnos/as que se comprometiesen de forma voluntaria a participar en el estudio en la medida de sus posibilidades.

PARTICIPANTES			
	Evaluación Grupal	Diarios	Entrevistas
María	■		■
Juan	■		
Isabel	■		■
Laura	■	■	■
Eva	■		
Elena	■	■	
Cristina	■		
Lorena	■		■
Sandra	■		■
Patricia	■		■
Miriam	■	■	
Raquel	■		■
Natalia	■		■
Luis	■		
Sara	■	■	
Ana	■		

Tabla 1: Alumnas/os participantes en el estudio. Elaboración propia

El número total fue de dieciséis participantes, aunque, como podemos observar no todos formaron parte de todas las partes del proceso de recogida de información, que fueron informados desde el inicio de que los datos obtenidos iban a formar parte de una investigación. No obstante, una vez se recogieron los datos del estudio se les aportó un

escrito con los *derechos* que tenían como participantes en el mismo (ver en Anexo A), estos son: (a) Protección de su identidad y de su contexto personal, (b) La retirada como participantes en cualquier momento del estudio (c) La revisión de los resultados antes de la presentación del trabajo.

2. Recogida de información

Para la recogida de datos se utilizaron varias herramientas, primeramente, una grabación en video con una breve evaluación del curso de una duración de un máximo de dos minutos, después, se tiene acceso a los diarios del alumnado donde se encargaban de plasmar las reflexiones durante las clases. Y, por último, de forma más rigurosa, se han llevado a cabo entrevistas semi-estructuradas, consideradas las mas adecuadas para obtener información de las vivencias de los estudiantes en el estudio (Patton, 1990).

Partiendo de varios bloques de interés y teniendo un carácter emergente a la vez que guiado en función de los bloques prefijados, se llevó a cabo el proceso de obtención de información, a través de las entrevistas, que en todo momento fue transparente y clara. La emergencia sobre las preguntas base hizo que cada una de las entrevistas fuese totalmente diferentes a las demás, ya que en función de las respuestas se realizan nuevas preguntas que intentan ahondar en la información vertida por las primeras. La investigadora en este caso “participa del momento en que se esta contando la historia puesto que interactúa dialogicamente con el narrador con la misión de acompañarle, ayudarle a evocar el relato” (Sparkes y Devís, 2007:53). Al presentar un abanico heterogéneo de vivencias, cada recorrido nos va a llevar por un cauce diferente, a pesar de esto, hay que señalar que la estructura por bloques de interés es totalmente rígida.

D. 2.1 Las entrevistas

El número total de entrevistas realizadas fue de ocho, todas ellas realizadas por medio de mensajería instantánea a través de la red social Facebook. La diferencia horaria dificultó bastante una continuidad en las entrevistas, ya que cuando ellas tenían tiempo libre, en España era de madrugada. Aun así, se intentó concretar horarios pero sin éxito. Otro de los inconvenientes fue el acceso por su parte a Internet, ya que en algunos casos la respuesta era instantánea y en otros tardaba días, incluso alguna, semanas. He de decir que aunque en un principio me agobiaba el no tener las respuestas pronto y cuando lanzaba una

pregunta no sabía cuando me iban a contestar, resultó ser positivo para mi proceso de investigación. El tiempo que tenía para reflexionar en función de sus respuestas y poder realizar una pregunta que se ajustase a la temática supuso darle mayor calidad a la investigación. El planteamiento de la utilización de otras herramientas para obtener información, véase vía telefónica, no me resultaba tan atrayente porque como ya he señalado el proceso reflexivo también era por mi parte, por lo que no se hubiesen obtenido datos de la misma calidad que con la herramienta anteriormente señalada.

E. 2.2 Los diarios

En cuanto a este elemento de obtención de datos, decir que el poder acceder a ellos no fue nada fácil ya que las participantes los tenían en papel y el escanearlo o transcribirlo suponía un esfuerzo extra cuando no todas disponían de ordenador. Aun así, hemos llegado a recopilar cuatro diarios de la práctica donde se reflejan las impresiones de cuatro de las alumnas en el aula durante todo el proceso educativo.

F. 2.3 La evaluación grupal

Al finalizar el curso se llevo a cabo la autoevaluación y la evaluación grupal. Es esta última la utilizada para el estudio. La cuestión que se les realizó fue la siguiente: *¿Qué ha cambiado en ti a raíz de la asignatura?* A la misma, cada uno/a contestaba mientras estaba siendo grabado con un previo consentimiento verbal por parte de los/as participantes.

El interés que suscita el análisis de este tipo de respuestas grupales viene dado por la cantidad de factores que inciden en las mismas, la influencia del grupo, los sentimientos, el contexto. Estaban todas presentes en la construcción de la resolución de la cuestión grupal que hubiese sido totalmente diferente de forma individual, dato importante cuando investigamos a un grupo y sus vivencias.

3. Análisis de datos

Para facilitar el análisis de datos se les pidió a las alumnas que transcribiesen su diario de práctica en formato Word para que fuese más sencilla su lectura y no llevase a duda lo expresado por las mismas. Dado que, aun habiendo insistido de manera persistente en la entrega del material, apenas cuatro de las alumnas se comprometieron a enviarlo, por

tanto, solo se disponen de cuatro diarios para analizar con una extensión de unas diez páginas cada uno completándose un total de cuarenta y dos hojas.

En cuanto a la evaluación grupal realizada al finalizar el curso, aunque la herramienta inicial fue a través de una grabación en cámara de video, resultó más óptimo, en cuanto a manejabilidad, para su análisis posterior el realizar la transcripción detallada de la grabación. Se completaron por tanto, un total de dieciséis evaluaciones con una extensión total de siete hojas.

Por último, en el caso de las entrevistas, al realizarse vía mensajería instantánea, quedaron registradas tanto con la hora y el día en la cuenta desde donde se realizó la misma. Solo se procedió a copiar y pegar cada una de ellas para después realizar el análisis preciso. Se consiguió entrevistar a ocho de las alumnas, de las cuales cuatro coinciden con las que hicieron entrega del diario. Recalcamos que al proteger la identidad de las alumnas hemos obviado los nombres y apellidos para preservar su anonimato.

Se procedió por lo tanto al análisis a través del programa de análisis de datos cualitativos *Nvivo 10*, el cual se caracteriza por clasificar los datos con facilidad a través de “nodos” además de facilitar la consulta y análisis de los datos de manera rigurosa mediante herramientas de consulta, donde busca fragmentos de texto, palabras etc.

El análisis se llevo a cado a través de un bloque de categorías principales basadas en la teoría para después registrar el resto que fuesen de interés del estudio y que emergiesen del contenido del que se disponía, tanto diarios, evaluación y entrevistas. Los bloques principales los guiaron las cuestiones elaboradas para conducir la investigación, como hemos señalado con anterioridad; cómo ha sido la evolución de las vivencias de EF en el pasado en relación a la EF en la Universidad, cómo vivenciaron las clases de la Universidad de forma individual y grupal y por último cómo implementarán las clases de EF en el futuro. Qué será lo que quieran que aprendan sus alumnos/as.

Ya que la línea de investigación se encuentra en consonancia con la perspectiva sociocrítica el estudio trata de observar cómo han vivido la EF desde diferentes metodologías, pasado y presente, además de incluir cuales serian sus perspectivas de futuro. Incluimos como una de las categorías donde se basa el eje social la incidencia

psicosocial de cada una de las metodologías, basándonos en la propuesta que realiza Maslow y sus necesidades psicosociales (en Ovejero,). El autor se encarga de clasificar en cuatro las necesidades psicosociales básicas; Necesidad de Pertenencia, Necesidad de Autoestima, Necesidad de Identidad Positiva y Necesidad de Reconocimiento. Desde la vertiente crítica nos parece importante ver la incidencia directa y práctica, de cada una de las vivencias, ya que como describe López Pastor (2012:160) “La EF crítica suele quedarse en meros discursos sin aparente traducción a prácticas, experiencias y materiales curriculares concretos, y la mayoría de las experiencias desarrolladas en el aula en torno a este tipo de planteamientos siguen sin ser difundidas”. Queremos por lo tanto observar cuales son las implicaciones directas por parte del alumnado en su entorno social, es decir, que esos aspectos críticos no solo se vean reflejados en el aula sino que también se traduzcan en hechos.

El proceso de categorización comenzó desde categorías principales, primeramente desde el ámbito psicosocial y la incidencia crítica, desde donde surgieron subcategorías y emergieron nuevas categorías relacionadas con el objeto de estudio. Una vez llegados al punto de «saturación» (Lincoln y Guba, 1985), en el cual, la información que aportaban las entrevistadas se repetía, sin surgir nuevas categorías de análisis, se dio por finalizada la recogida y por tanto, se comenzó con la interpretación de los resultados definitivos.

4. Cuestiones éticas

El presente estudio se plantea desde sus inicios cuales son los dilemas o consideraciones que hay que tener de manera ético-moral para llegar a contribuir de forma apropiada a la construcción de nuevo conocimiento. Para ello, incluyéndolas como factores que inciden en el rigor de la investigación, se plantean una serie de cuestiones ético-morales para preservar la integridad del entorno, las personas y el grupo investigador.

Primeramente se concretó cuales iban a ser los beneficiarios del estudio. Considerando a las personas que lo constituyen, tanto grupo investigador como participantes y sociedad educativa relacionada con EF como principales beneficiarios. A continuación, se planteó la construcción de nuevo conocimiento de manera respetuosa, esto quiere decir, que es importante tener presente que el estudio no debe perjudicar a nadie, es

más, el estudio esta planteado como una contribución, por lo tanto, prevalece el respeto hacia las personas antes que la construcción de nuevo conocimiento.

Por último, a pesar de que nuestro interés por que el estudio se llevase a cabo y la obtención de el mayor número de datos seria el que daría mayor información al estudio, entendemos que cualquiera de los participantes que no quisiese continuar con la investigación la abandonase libremente, además de respetar y comprender que los participantes ante algunas preguntas no quisiesen contestar, prevaleciendo su intimidad al propio estudio.

5. Criterios y estrategias de rigor.

Son Lincoln y Guba (1985) los que establecen cuatro criterios de rigor en la investigación cualitativa:

- La neutralidad: se trata de la capacidad para demostrar que las creencias del investigador/a interfieren o contaminan lo más mínimo en las conclusiones y resultados del estudio.
- La credibilidad: es la capacidad de poder demostrar que se ha obtenido la información correcta en función de los objetivos del estudio, además de que la utilización del método ha sido coherente en función de los propósitos de la investigación.
- La replicabilidad: capacidad para poder realizar el mismo estudio en las mismas condiciones y que los resultados obtenidos fuesen similares o idénticos. Este punto es bastante complejo de cumplir ya que aun repitiéndolo con las mismas personas probablemente los resultados fuesen diferentes, dadas las posibles reflexiones de los participantes, aun así, el investigador/a debe de realizar un esfuerzo para facilitar la replicabilidad para que al menos las conclusiones y resultados puedan ser comprobados.
- La aplicabilidad: es una de las diferencias notables con el paradigma positivista, a través de la aplicabilidad se pretende transferir los resultados, no generalizar. De forma que los resultados pueden ser aplicados de forma total o parcial a otros contextos, la transferencia de los resultados no es global.

A continuación se señalan las estrategias llevadas a cabo en el estudio para cumplir los criterios de rigor señalados por Lincoln y Guba (1985), neutralidad, credibilidad, replicabilidad y aplicabilidad.

ESTRATEGIAS DE RIGOR PUESTAS EN MARCHA				
	Neutralidad	Credibilidad	Replicabilidad	Aplicabilidad
Elaboración de un marco teórico para dar base a los resultados	■			
Consulta con expertos en la redacción de las conclusiones	■	■		
Reseñar la teoría con citas de la información por parte de las participantes	■			
Participantes adecuadas		■		■
Entrevistas estructuradas		■		■
Método de análisis adecuado		■		
Contrato de consentimiento de las participantes		■		
Anonimato de las participantes por medio de seudónimos		■		
Fuentes bibliográficas		■	■	
Descripción del proceso de la investigación, método, procedimientos, participantes y contexto.			■	
Utilización de diferentes métodos adecuados para la recogida de datos				■

Tabla 2: Estrategias de rigor llevadas a cabo en el estudio. Elaboración propia

RESULTADOS Y ANÁLISIS

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El siguiente apartado se articula en torno a tres partes, la primera, (1) Vivencias de los participantes en la EF bajo la Orientación hacia la Comprensión, la segunda (2) Vivencias anteriores en la EF escolar y, por último (3) Planteamiento de la EF en un futuro como docentes. Estos tres bloques se encuentran fraccionados a su vez en dos partes la primera Incidencia Psicosocial (1A, 2A y 3A) y por otro lado la Implicación social (1B, 2B y 3B). Ambos apartados coinciden con las categorías y subcategorías principales del estudio, siendo la base del mismo y susceptibles de apoyos por parte de categorías emergentes que no hayan sido valoradas en la fase previa de la investigación.

Hay que señalar que las anotaciones reflejan las vivencias de la EF en el presente, es decir, después de haber formado parte del grupo donde se impartieron las clases de EF mediante una Orientación Comprensiva. Por otro lado, se tienen en cuenta las vivencias en el pasado, durante su edad escolar y por último, los propósitos que tienen como futuros docentes. La división de subcategorías viene marcada por el paradigma en el que se basa tanto el estudio como la intervención, este es el sociocrítico y de manera más específica, la *Orientación hacia la Comprensión en EF* (Devís en López Monjas y Pérez, 2003). A partir de los mismos, utilizamos las necesidades psicosociales básicas como las “verdaderas claves de comprensión y explicación de la conducta social de hombres y mujeres” (Ovejero, 2010:45) como las principales subcategorías que penden de la categoría *Incidencia Psicosocial* (1A, 2A y 3A), considerando las necesidades psicosociales básicas según Maslow (en Ovejero, 2010) la necesidad de autoestima, la necesidad de pertenencia, la necesidad de poseer una identidad positiva y por último, la necesidad de reconocimiento. Por otro lado, dentro de la visión crítica, se construye una categoría enfocada a la práctica y el compromiso directo, esta es la *Implicación Social* (1B, 2B Y 3B).

1. Vivencias de los participantes en la EF bajo la Orientación hacia la Comprensión

Consideramos el inicio de la investigación en este punto clave, desde donde a través de los diarios, la evaluación y la entrevista individual se recaba la información para comprender cuales han sido sus vivencias.

Como hemos señalado con anterioridad, los *Núcleos de Interés* van dirigidos hacia conductas psicosociales y la implicación social, por lo tanto, a continuación describiremos ambas subcategorías.

1. A. Incidencia Psicosocial

A.1. Pertenencia: según Baumeister y Leary (en Ovejero, 2010) parece ser que se trata de la principal necesidad psicosocial humana, empeorando la salud psíquica e incluso física en el caso de que el individuo se sienta excluido o rechazado.

Donde encontramos mayor número de referencias al respecto es en la Evaluación Grupal, donde la mayoría hace comentarios sobre cómo se ha afianzado la amistad del grupo y los lazos de unión del mismo (Isabel, 1325:42).

Lo primero que aprendimos fue a incluir a todos, a no hacer excepción de personas. Cuando poníamos los pupitres en círculo y siempre llamábamos a los demás que no se querían incluir en el círculo. A respetar a Juan (compañero) y no hacerle burla a nadie.

Al igual que Isabel, otra de las participantes, en este caso Eva, comparte una vivencia similar (Eva 1450:45).

Igual me ha gustado mucho porque he podido compartir con todos mis compañeros. Porque cuando hacíamos grupos así en otras clases, solo con los amigos y en cambio aquí no, aquí con quien fuera teníamos que trabajar. Y así hemos aprendido a llevarnos con todos.

En estas referencias se hace alusión a la inclusión como parte fundamental de la pertenencia, ya que, a pesar de poder formarse grupos a parte, el sentido de la metodología era la participación de todos/as por igual. En este sentido también hacen hincapié (Isabel 1330:42).

Compartí con todos, no solo con mis amigas, respeté, pero también aprendí a cooperar con todos. Me siento más liberada y menos tímida para algunas cosas. Me gustó hacerles reír mucho anteayer y me gusto reírme de mí, fue una experiencia única e inolvidable.

Observamos en este fragmento como Isabel, no solo se refiere a la pertenencia sino que también lo relaciona con la *autoestima*, al sentirse “Más liberada y menos tímida”, la relación de formar parte del grupo, la cohesión y comodidad en el mismo, en el caso que indica, le hizo desinhibirse hasta el punto de reírse de ella misma con el resto del grupo y sentirse bien.

Laura (1413:44) también describe como el hecho de unirse más al grupo le ha hecho “perder la *pena*” (vergüenza), en palabras de Marina (2007:129) “La vergüenza deriva de la necesidad que tenemos de proteger nuestro yo social, es decir, la imagen que damos a los demás, mediante la que pretendemos alcanzar su reconocimiento y aceptación”. El autor incide en que la cultura de la que formamos parte, individualista, hace más fuertes estos sentimientos sociales.

Cada dinámica y juego que se nos ha dado en todo el taller en lo personal ha sido de mucha ayuda ya que me ha ayudado a socializarme más con los compañeros y compañeras, quizá a perder la pena (vergüenza). A acercarme más a la materia, a pesar de que en la Educación Básica nunca me gustó la Educación Física, pero esto me ha ayudado a motivar a saber que esta materia es de mucha importancia en el desarrollo de los niños (Laura, 1413:44).

Laura señala aquí un factor interesante, no solo es a través de la EF que han vivido como una experiencia favorable, sino que le da una importancia que antes para ella no tenía. Cambia su percepción de la materia y por tanto, es importante señalar como una categoría emergente la *Disposición hacia la Materia* (C1) como uno de los factores que inciden en la percepción de la misma y sus vivencias.

Agradecer a todos porque todas las dinámicas y juegos que hemos realizado, no solo yo las podía hacer, eran juegos en conjunto, lo cual, si los demás no hubiesen puesto de su parte y trabajar conmigo se que yo sola nunca lo podría haber hecho. Igual se que ha sido un curso del cual hemos aprendido muchísimo, muchas experiencias, compartido alegrías, tristezas, entre todos. Siento yo que nos ha unido muchísimo, ya tres años que llevamos juntos, tanto que decíamos de realizar actividades para socializarnos y nunca se pudo lograr hasta hoy. (Elena, 1477:46)

En este caso, Elena hace hincapié en la metodología adoptada en clase, es decir, la participación como eje a través del cual ha girado la materia. Es en las primeras líneas donde señala como la cooperación y la participación de todos/as y cada uno/a era crucial para llevar a cabo la asignatura.

Reafirmando este discurso otra de las participantes, Lorena, señala como los juegos son los que toman el protagonismo y la competición se deja a un lado, es de este modo como ella ve que se ha conseguido una mayor cohesión grupal, añadiendo la empatía y por lo tanto incidiendo también en las categorías de *Reconocimiento y Autoestima*.

Por primera vez el egoísmo y el deseo de solo ganar estaba a un lado lo que importaba era disfrutar como un equipo y poder ser empáticos con el compañero de la par compartir la experiencia con ellos al final ha sido muy gratificante (Lorena, 2507:67)

A.2. Autoestima e Identidad Positiva: hemos determinado englobar ambas categorías dado que en la mayoría de los casos se solapan y es más sencilla su interpretación de esta forma.

La evolución que puede tener la valoración que se tiene sobre sí mismo esta influida tanto por factores internos como externos o sociales. La construcción del “yo” donde entra en juego la *Identidad*, se ve favorecida por situaciones donde el individuo se encuentre a gusto con sus iguales. Es a través de las intervenciones de varias alumnas como se llega a las siguientes interpretaciones.

A mí siempre me ha gustado la Educación Física y lo digo así, desde que vengo, de primer grado siento que me veían de menos por ser gorda. Pero, la maestra también que me daba “Física” fue gorda, era así, con la autoestima baja. Yo nunca, me decían cosas y yo siempre (...)

Y, hoy este curso me ha hecho cambiar más porque, como que me he hecho más divertida y me he integrado más (...). Me ha ayudado mucho porque tenía miedo a que me dijera el maestro – No, no es así.- Y que todos se rieran de mí. Pero al fin lo supere, creo que cambié, mi manera de ser, más risueña, porque cuando llego a casa me dice mi papá que en “Física” - ¿Porqué llego a la casa tan riéndome?- Yo le digo que es la materia la que me hace sonreír, porque aquí siempre con la risa y no es que yo sea payasa, pero siempre me ha gustado reír (Sandra, 1461:45)

Sentí con mi cuerpo gran diferencia a como era antes hoy me siento bien no tengo complejos (...) pude desarrollar muchas habilidades q las tenia ocultas (Sandra, 1816:53)

En este caso Sandra hace referencia a su cuerpo como uno de los vehículos de transmisión de información, de forma que, mediante su discurso hace alusión a los complejos que tenia por el mismo. Complejos causados por sentirse fuera del “canon de belleza”, además de los miedos al fracaso y por lo tanto a la retracción en las actividades. El hecho de realizar actividades distendidas, donde se favoreciese la risa y el bienestar con los iguales tuvo efectos en Sandra sobre su Autoestima y sobre su Identidad Positiva, al menos, es lo que refleja en sus palabras.

No solo Sandra hace mención al miedo al fracaso, es también Patricia la que recalca como no solo es el temor al profesorado sino también hacia sus compañeros/as. La autoestima se ve dañada por este tipo de prácticas donde los miedos prevalecen frente al conocimiento y el aprendizaje.

Pero, hoy me ha servido mucho porque logré como vencer un miedo que tenia yo a equivocarme, porque, a mi no me gustaba participar mucho por temor a equivocarme y que mis compañeros se burlaran de mi. Y en cambio ahora, yo no siento ese miedo, a hablar y a equivocarme, no (Patricia, 1343:43)

Las palabras de Miriam recogidas de su diario transmiten como vivencia su cuerpo durante la asignatura de EF, de forma que descubre las diferentes formas de movimiento.

Pude darme cuenta de cómo puedo coordinar las acciones que realizo con mi cuerpo y me doy cuenta de los tipos de coordinación que puedo realizar con todo mi cuerpo, con solo mis manos, y solo mis pies. Todo a través de ejercicios muy sencillos. Al igual como funciona el equilibrio y los tipos de equilibrio que existen, los ejercicios fueron muy divertidos y aprendí demasiado de estos dos términos. La lateralidad fue comprobada al realizar la práctica puesto que se nos hace más fácil con determinada parte del cuerpo. Me gusta participar en las dinámicas, me gustan las clases (Miriam, 486:16)

No solo mostraron interés sobre su propia percepción y la del grupo, sino que también hubo referencias asociadas a la autoestima, al reconocimiento y la identidad positiva por parte de uno de los agentes que no habíamos señalado como una de las categorías pre establecidas. Esta es el *Papel del Profesorado*, incluyéndola por lo tanto como una de las categorías emergentes (D1).

Yo hablé con usted al inicio del curso, yo pensé que no iba a poder realizar los ejercicios, este, aún mi esposo me dijo – Tenga cuidado, porque todo eso no lo va a poder hacer.- Y yo dije, yo no voy a poder realizar los ejercicios, pero voy a ir para que vean que voy a estar ahí. Pero, me he divertido, he corrido, no he sentido que me haya hecho daño y me he sentido bien. Y quiero agradecerle a usted porque, porque usted se pone a la par de nosotros, no es como otros profesores que dirigen y dicen – Hagan- . Usted se pone al lado de nosotros y eso me motivaba a mi a hacer las cosas, porque soy muy halagana para hacer ejercicio pero he participado, he logrado hacerlo, la mayoría.

A.3. Reconocimiento: En cuanto a esta categoría, señalar que en el material analizado hace más bien referencia al reconocimiento y respeto hacia los demás, no tanto hacia elogios sobre otras personas. Como hemos señalado en otros apartados, según el contexto se tiene una evolución u otra de cada una de las conductas y lo que puede considerarse poco en un lugar, puede llegar a ser un gran avance en otros.

Ya hemos visto que las situaciones a las que estaban acostumbrados algunos de los participantes eran a situaciones de burla, temor a hablar, expresarse y miedos a actuar.

A veces las apariencias engañan y hasta cuando conocemos a las personas, sabemos como es esa persona. Creo que hasta nos empezamos a querer verdad? (risas) Es cierto, si, nos tenemos cariño.(...)

Lo veíamos (a un compañero), no se, no se porque la verdad muchos lo molestan y le hacen sentir mal. Y cuando usted nos llamó la atención, este, ya como reflexionamos muchos, creo yo, y yo siento que hacerle burla a una persona aunque tenga muchos defectos nos hace ver tontos. Una persona que humilla a otra es como un tonto, entonces yo siento que hemos cambiado en eso. A veces hay que respetar los defectos de las demás personas, no siempre van a ser como nosotros queramos (Raquel, 1280:41)

Otra referencia anteriormente señalada es la de Elena, donde reconoce al grupo su labor, donde cada uno de los participantes era imprescindible para continuar realizando las actividades.

Agradecer a todos porque todas las dinámicas y juegos que hemos realizado, no solo yo las podía hacer, eran juegos en conjunto, lo cual, si los demás no hubiesen puesto de su parte y trabajar conmigo se que yo sola nunca lo podría haber hecho (Elena, 1477:46)

En cuanto a esta categoría, si que se hace mención a alguna de las personas en el grupo que destacaron por su inclusión en el grupo, pero a grandes rasgos no hubo reconocimiento individual, excepto hacia la profesora. Entendemos que a pesar de dar independencia al grupo, siempre existe una persona de referencia que lo promueve y por lo tanto, es elogiada por ello. No creemos de interés para el estudio el señalar cada una de las aportaciones de reconocimiento hacia el profesorado. Lo que observamos con las palabras que dirigen a la docente es un ligero cambio de responsabilidades en relación al progreso que han tenido, quitándose meritos grupales e individuales y atribuyéndoselos a la profesora.

Dado que es una de las *categorías emergentes*, el *Papel del Profesorado*, la incluimos en otro de los apartados como influyente en la metodología (D1)

B.1. Implicación Social: Como hemos señalado con anterioridad y según López Pastor (2012), los discursos aportados por la EF Crítica quedan en eso, en discursos sin una acción aparente que llevan a este tipo de EF a la vertiente más teórica. Por parte del presente estudio, se pretende comprender cual ha sido la incidencia directa y práctica de la asignatura en las implicaciones sociales del alumnado.

Algo más que aprendí fue la proyección social que hicimos de lo que aprendimos: compartir nuestros aprendizajes y conocimientos con los demás, tal es el caso de la actividad que realizamos en la Comunidad del Maíz ³cuando visitamos la escuela para compartir con los estudiantes. Al igual, la actividad que realizamos con un grupo de

³ y ⁴ Nombres Ficticios

compañeras en la Escuela Felicidad ⁴ fue de bastante provecho para nosotros y para los estudiantes que se motivaban y alegraban cada vez que llegábamos a compartir con ellos juegos y actividades y notamos el trabajo en equipo que ellos realizaban con las actividades. Al final de esa pequeña intervención en la escuela, los estudiante nos pedían que regresáramos el siguiente año porque nos comentaban q se aburrían en las clases. Esas dos actividades las puedo mencionar como algo positivo que influyo en la sociedad más próxima con respecto al curso de EF (Cristina, 2183:61).

Cristina en este caso, clarifica todas las acciones que realizan como voluntarias a través de la asignatura. Hay que decir que otro de los aspectos influyentes en el hecho de impulsar a la acción social fue el que la docente de la materia fuese como cooperante a El Salvador y su imagen altruista en algunos casos influyo como ejemplo a seguir en el campo profesional. Son varias alumnas las que señalan relatos similares al que realiza Elena (1501:46) “Seguir el ejemplo de usted, se que igual que nos ha ayudado a nosotros, nosotros podemos ayudar a otras personas” como también “al menos a mi me toca el corazón porque yo digo, venir de tan lejos y ayudarnos a nosotros que quizá nosotros en un principio no mostramos interés” (Natalia, 1513:46).

Yo no tenía en la mente hacer ejercicio, ni cantar, ni nada y ahora hasta estamos planeando ayudar a una escuela a la que vamos, que es pequeñita, ir con mi amiga, porque ellos no hacen juegos ni “Física” (Laura, 1432:45)

Al igual con nuestra familia, que sabemos que nuestros papás dejan a un lado su niñez y a veces llego a casa con niñerías y me preguntan, qué pasa. – Bueno, que quiero que todos nos divirtamos.- El ser personas adultas no significa que no puedan jugar, igual todos tenemos que tener esa oportunidad, y no podemos decir – Nuestra edad ya pasó.- Podemos divertirnos y ser felices hasta que muramos (Elena, 1489:46)

En todas las situaciones que comparten se pone de manifiesto su intervención directa sobre la población que les supone más cercana o accesible. Es Elena la que acerca la actividad directamente a su familia, tomando las riendas del juego en su casa. Y, tanto Laura como Cristina apuntan a pequeños proyectos propuestos de forma voluntaria en escuelas donde intervienen y ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante el

curso. Podría decirse que la implicación puede ser fruto del interés inicial por parte del alumnado por la materia como algo novedoso. Pero en el caso de la Escuela Felicidad, el proyecto surgió por una necesidad del centro por la falta de docentes de EF y fueron un grupo de seis alumnas las que se involucraron durante dos meses, que tenían menos carga lectiva, a llevar a cabo la actividad.

C1. Disposición hacia la Materia: esta es una de las categorías emergentes, considerada como una de las claves para comprender las vivencias de las participantes en función a la metodología aplicada durante las clases. Un ejemplo es la progresión que realiza Elena en función de sus estados de ánimo y la influencia de sus gustos en como vivenciase las clases (Elena, 815-955: 26-30)

Querido diario, te cuento que este día no me gustó mucho la clase, sé que andaba un poco aburrida, es por ello que me sentí sin ánimos de practicar los juegos. (23-07-13)

Querido diario, este día no participe con ánimos en la clase, los ejercicios estuvieron suaves y a mí la verdad me gustan fuertes, pero aprendí de ellos. (24-07-13)

Este día, acepto que no hice como debía todos los ejercicios que se plantearon y practicaron, andaba un poco haragana, pero sí estuvieron bonitos no más que practicar el mismo por mucho tiempo me aburre y creo que es por eso que no los hice bien. (25-07-13)

Querido diario, te cuento que este día iba algo desanimada a la clase, pero mi profesora nos animó porque hicimos una dinámica muy bonita. Nos subimos a las silla y ahí practicamos algunos juegos, ahhh!!! Cante la canción que más me gusta: el tallarín. (09-08-13)

La influencia de la disposición hacia las clases es crucial para como se vivencien. Esta claro que influyen muchos factores, como señala en el último comentario Elena. La motivación por parte de la docente fue uno de los factores que determinaron el que tuviese una actitud más positiva. También puntualiza en las primeras referencias la intensidad de las actividades o la duración de las mismas como influyentes en su actitud hacia la actividad.

Al inicio de la clase me sentía molesta porque se llevaría a cabo en el parqueo de la facultad e íbamos a estar mucho tiempo en el sol. Luego Clara nos hizo ver que debemos aprender a lidiar con estos problemas, a trabajar con lo que tenemos y no dejarnos limitar

por cualquier cosa. En este caso no teníamos espacio para hacer la práctica de física. Eso no fue un problema porque trabajamos donde hubo espacio. Cuando se desarrollo la clase se me olvido el tema del sol porque nos divertimos mucho. (Cristina, 128:4)

En este caso Cristina en un principio tiene una actitud negativa hacia la práctica que se modifica tras la intervención de la docente. Además, incluye las actividades como uno de los determinantes para continuar la práctica y olvidarse de los problemas iniciales. De nuevo volvemos a observar como uno de los determinantes de las vivencias la influencia del profesorado para la resolución de conflictos en el aula.

A mi la Educación Física no me gustaba, cuando yo iba a la escuela, el día que me tocaba “física” era el peor para mi, yo le decía a mi profesora – Me quedo aquí, hago limpieza- . Yo no quería hacer “Física”.

En cambio, ahora, que vine aquí, al principio decía – No quisiera ir, no me gusta -. Vine, he pasado momentos divertidos, he estado viniendo y viniendo, incluso la clase “...” decía yo – A, no, que termine esta clase para ir a Educación Física.- (Laura, 1425:45)

La actitud que demuestra Laura hacia la asignatura es más bien generalizada, es decir, al no ser su especialidad la EF no tenían porqué tener especial gusto ni interés por la misma. Además, la relación entre la EF y el deporte, se hace notar en la disposición hacia la materia ya que en un principio, como pasa con Patricia y Cristina se relaciona la EF con la práctica deportiva.

Anteriormente no me gustaba la clase de educación física porque generalmente solo se le dedicaba al deporte, especialmente futbol. La actividad física, combinada con la práctica de deportes me resultaba estresante y casi nunca nos explicaban el objetivo de la práctica deportiva o para que realizábamos cierta actividad (Patricia, 2115:59).

Anteriormente no me gustaba mucho la Educación Física porque siempre nos habían metido en la cabeza de que solo se trata sobre deporte y ahora que he aprendido que Educación Física es más que eso, es aprender divirtiéndose, mediante el juego y la expresión creo que me ha empezado a gustar (Cristina, 1383:44)

Destacamos este punto ya que como veremos en el apartado (3) Planteamiento de la EF en un futuro como docentes, se incluye una categoría emergente en la cual se tiene en

cuenta el concepto de EF después de haber vivenciado la materia. En este caso sería el punto A.3

D1. Papel del Profesorado: otra de las *categorías emergentes* es la actitud de la docente durante las sesiones. Partimos de que no siempre todos los factores que inciden en la intervención pueden ser susceptibles de análisis, en un principio no considerábamos relevante el papel del profesorado, pero, dado que las participantes señalan a la docente como eje a través del cual giran muchas de las categorías, hemos decidido incluirla.

Tal y como señalamos en categorías anteriores, la docente se encuentra presente influyendo en cada una de ellas, formando parte de la comprensión de muchas de las vivencias a las que hacen referencia las participantes. Actitudes a destacar por las alumnas son la inclusión, la motivación y la creatividad.

Porque usted se pone a la par de nosotros, no es como otros profesores que dirigen y dicen – Hagan- . Usted se pone al lado de nosotros y eso me motivaba a mi a hacer las cosas, porque soy muy *halagana* para hacer ejercicio pero he participado, he logrado hacerlo, la mayoría. (María, 1370:43)

Me pareció la actitud de mi maestra porque en ningún momento felicito a los ganadores, ni humillo a los perdedores, eso me motivo a seguir aprendiendo. (Elena, 770:24)

Primero usted siempre tubo buen ánimo eso nos transmitió motivación tenía manejo de grupo y nos animo mucho hacer todo diciendo usted puede inténtelo y lo importante todos ganábamos. (Laura, 2305:63)

¿Porqué es importante quien la imparta?

Respuesta

07/10/2014 20:06

Porque de eso depende que nos guste debe de tener cualidades tales como divertida que tenga desenvolverse y motivadora. Y tenga mucha creatividad. (Laura, 2287:63)

Una de las claves en estos comentarios es el aspecto participativo, desde el cual se sustenta la base de la metodología aplicada, cuando Laura dice “y lo importante todos ganábamos” o Elena, señala como objetivo principal el aprendizaje y no la victoria o derrota durante el mismo.

2. Vivencias anteriores en la EF escolar.

2. A. Incidencia Psicosocial: tenemos que decir que los datos aportados por parte de las participantes en este apartado fueron bastante escuetos. Aún así, se llegó a la «saturación» bastante pronto, ya que el discurso de cada una de ellas era similar. Las vivencias durante su época escolar tenían patrones similares.

A.2. Pertenencia: Las participantes inciden en el uso del deporte como vehículo para desarrollar las capacidades y habilidades físicas. A través del discurso de varias participantes observaremos cuál era la relación con la categoría a analizar.

La E. F. que nos impartían al ir a la Escuela y el Bachillerato era realmente monótona en donde al individuo se trataba como un colectivo y sus verdaderas habilidades y destrezas no eran descubiertas y explotadas para que se puedan desarrollar.

(Lorena, 2497:67)

Lorena nos expone su vivencia durante la EF escolar, donde señala que el individuo es tratado como un colectivo, cuando se le pregunta al respecto, nos explica que las actividades planteadas eran para todo el mundo igual, sin adaptaciones y sin tener consideraciones especiales en función de las capacidades de cada cual. Este hecho, resalta la exclusión y la falta de cohesión de grupo, que, como comenta Sandra (1778:53) “Solo trabajan con los q participaban y los demás les daba lo mismo y todos asistían x la nota”, además, Laura reitera la importancia de la nota a pesar de que las clases se limitasen a la participación de unos cuantos, “Aburrido y preocupación por tener mala nota al no poder realizar los ejercicios no me gustaba” (Laura, 2478:67). Rebeca al igual que señalaba Lorena, muestra una visión desde la cual se observa una falta de recursos didácticos “Al principio eran bonitas pero después se volvía rutina porque siempre eran lo mismo o nos dejaban a nosotros a ver k jugábamos” (Isabel, 1597: 49)

Recalcamos, como veíamos en el marco teórico y tal y como señalaba Brohm (1982), como el uso del deporte es llevado a la vertiente tecnicista, cosificando y

tratando de homogeneizar sus usos con las repercusiones que conllevan para las personas.

B.2. Autoestima: Tenemos que decir que las referencias al respecto son más bien pocas, de manera que como hemos señalado en el punto anterior (1), había alumnas que señalaban que mediante las anteriores clases de EF se habían frustrado o tenían miedos y/o complejos relacionados con sus capacidades o su cuerpo. Recalcamos que al no tener documentación suficiente no podemos realizar una construcción más detallada sobre lo que fue la EF para ellas, pero, lo que si es interesante es saber desde el punto en el que partían para ver su evolución.

La verdad creo q profesora no sabia q era física porque no pasábamos de lo mismo jugar fútbol y bate e incluso mica y la viví no también porque casi no me tomaban en cuenta por gordita llegue un tiempo q me frustraron. (Sandra, 1713:45)

En términos de participación y vivenciación, tras las palabras de todas las entrevistadas observamos que se repite el desanimo hacia la práctica, utilizando términos como aburrida, frustración, rutina y monotonía. Esta actitud negativa hacia la actividad revierte directamente en términos de experimentación corporal y social con sus iguales.

Obviamos las categorías de Reconocimiento e Identidad Positiva ya que no hacen referencia a las mismas en este apartado. En cuanto a la Intervención Social, tampoco se tiene en cuenta ya que al igual que con las categorías anteriores las participantes no hacen mención de la misma.

A diferencia del apartado (1) en este caso, no ha emergido ninguna categoría de interés hacia el estudio, por lo tanto, continuamos con el siguiente punto donde se describe la proyección en el futuro de las participantes.

3. Planteamiento de la EF en un futuro como docentes: Al igual que sucede con el apartado anterior (2), la información que nos aportan resulta bastante escueta para categorizarla en función de Incidencia Psicosocial o Implicación Social. Lo que si tenemos que destacar es como emerge una nueva categoría que resulta clave para el estudio y es

cual es el concepto de EF que otorgan las participantes después de su capacitación en la materia.

A.3. Concepto de EF: La importancia de posicionarse sobre qué significa para el docente su materia supone parte de la guía de ruta para su futura intervención. Nos parece imprescindible comprender qué significa para cada una de ellas el término para intentar comprender qué aspectos han incidido en su formación y quieren aplicar.

Esta es una de las categorías emergentes ya que en un principio no se consideraba importante para el estudio y según fueron desarrollándose las entrevistas surgió como uno de los temas propuestos por las participantes y al parecer que podría contribuir al estudio la investigadora acompañó a que continuase emergiendo la información. En el caso de Lorena la categoría se puso de manifiesto de la siguiente forma “es que en el país el deporte se confunde con la Educación Física (...) Investigadora: Dices que se confunde la EF con el Deporte, ¿qué es para ti cada cosa?” (Lorena, 2500:67), resaltando la mención y diferenciación entre Deporte y EF.

Lo principal sería explicarles la diferencia entre la EF y el deporte, porque en nuestro ámbito eso suele confundirse. Lo que más me gustaría que mis estudiantes aprendan son los beneficios que tiene el practicar actividad física en la salud y mostrarles los tipos de actividades físicas para desarrollar ciertas capacidades como equilibrio, resistencia, coordinación, siempre acompañado de juegos y además de la teoría, la práctica. (Cristina, 2256:62)

Podemos observar como Cristina hace alusión a la salud como uno de los ejes principales a través del cual gira la materia. Destacamos como revisando los diarios no observamos dentro del temario ningún apartado dirigido expresamente a la salud, por lo que sigue estando implícito el uso corporal a los beneficios *físicos* saludables y no los sociales o mentales.

En el taller aprendí que la práctica de actividad física, combinada con el juego lúdico es excelente para alcanzar los objetivos relacionados a la EF. El estudiante se motiva más a participar y adquiere hábitos de práctica deportiva para mantener un buen estado de salud, ya que conoce que el realizar cierto tipo de ejercicio le

contribuye a mejorar la circulación, la coordinación, equilibrio, entre otros. En cada taller que realizamos, siempre se nos explicaba el objetivo de lo que realizábamos y eso nos ayudo a ver la EF como algo mas que la practica de deportes (Cristina, 2122:60)

después de recibir educación física con ustedes comprendí q la física va mucho mas allá de los deportes , que es divertida y al mismo tiempo saludable que podemos ejercitarnos y al mismo tiempo aprender ,podemos utilizar la física en el aula para hacer el aprendizaje de los niños mas fácil (Isabel, 2016: 57)

En este caso, son Isabel, al igual que sucede con María, las que introducen dentro del concepto de EF la interdisciplinariedad, como una de las formas de integrar la asignatura de forma global en el resto de saberes del individuo.

Con respecto a la pregunta la educación física es una área muy importante para el desarrollo físico como mental es mas se conocen y se ponen en práctica las demás áreas de la ciencia matemática y como bien dicen cuerpo sano mente sana el poder ayudar a los alumnos para un mejor desarrollo (María, 1911:55)

María también incide en la cooperación y la competición como uno de los pilares dentro de la EF y lo que para ella había sido la formación aportada.

Me motiva a saber que educación física no es solo juego de pelota sino algo más. Que no necesariamente sea de competición, sino que de cooperación y todos podemos llevarnos bien y todos ganamos (María, 1318:42)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 Interpretación de los resultados

Durante este último capítulo se llevará a cabo el proceso interpretativo apoyado por las categorías formadas en el punto anterior, tanto las de base como las emergentes y sustentada por los objetivos y presupuestos de partida mostrados en el primer capítulo.

Consecución de objetivos: Primer Objetivo

Para responder al primer objetivo, comprender cómo interpretaban y cuales eran las conductas sociales promovidas en la Educación Física antes de recibir la formación, la información recogida nos aporta los siguientes resultados;

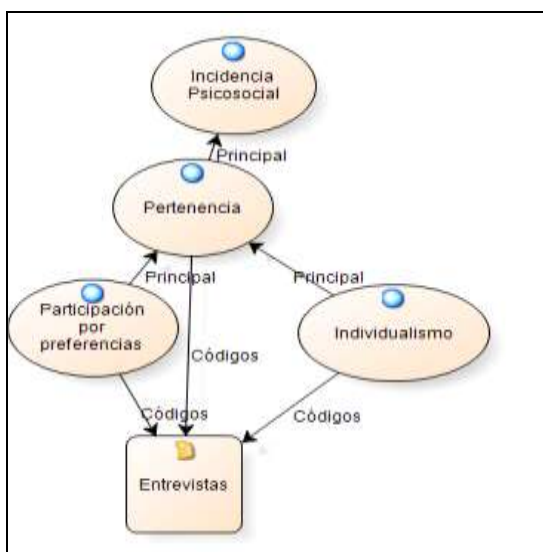


Figura 1: Incidencia Psicosocial EF Pasado; Pertenencia

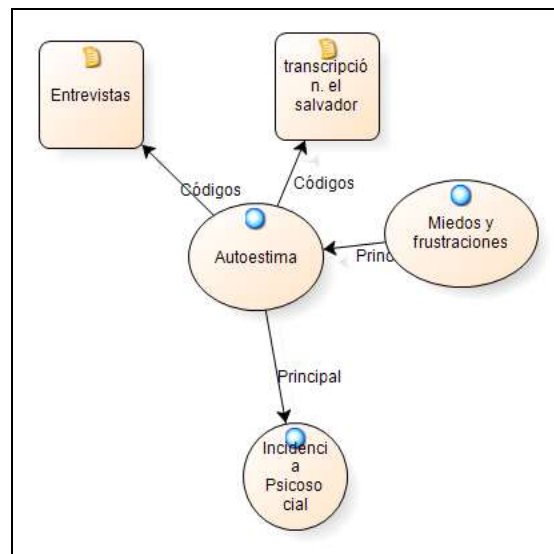


Figura 2: Incidencia Psicosocial EF Pasado; Autoestima

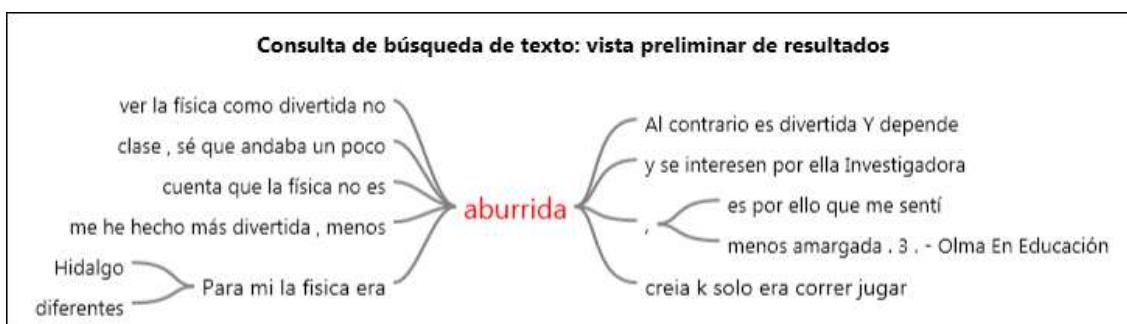


Figura 3: Aparición de la palabra *Aburrida* tanto en referencia al pasado, presente y futuro en la práctica de EF.

Es interesante destacar como la palabra aburrida aparece de forma repetitiva en los discursos de cada una de las participantes, de forma que se refieren tanto al pasado, las vivencias experimentadas, al presente como un descubrimiento de que no son aburridas, y al futuro, como prácticas que intentan evitar.

En cuanto a las *Figuras (1) y (2)*, las hemos diferenciado en dos bloques ya que dentro de las intervenciones de las participantes no se realiza relación entre ambas.

En la Figura 1 observamos como incide directamente sobre la Pertenencia de forma negativa, ya que no se hace referencia al grupo en ningún momento, tanto las actividades individuales como la participación por preferencias. De esta manera, algunas participantes señalan que la EF era aburrida, como vemos en la Figura 3.

La *Figura (2)* nos muestra como señalan las participantes durante sus discursos, la forma de frustrarse y la manera de alimentar miedos y vergüenzas que vivenciaron en la práctica escolar. Influenciado directamente el autoconcepto y la autoestima al no poder experimentar su cuerpo por impedimentos sustentados por estos miedos.

La incidencia de este hecho se vio reflejada en la disposición ante la materia por parte de las alumnas y que se encuentra registrado en la EF durante la formación como futuras docentes. Donde, su afinidad y su actitud hacia la materia en un inicio era negativa.

Consecución de objetivos: Segundo Objetivo

En cuanto al segundo objetivo, comprender e identificar las principales conductas sociales adquiridas durante la formación, ya en Ovejero (2010) se señalaba como las conductas sociales se interrelacionaban e inflían unas con otras, llegando incluso a solaparse, a continuación, a través de la *figura (4)* mostraremos los resultados relacionados con este objetivo.

En el esquema pretendemos representar toda la red que se teje alrededor de la categoría *Incidencia Psicosocial* y como tanto las categorías emergentes como las subcategorías inciden de una manera u otra. Debemos reconocer que la información mostrada aparentemente es algo confusa, demasiados términos en un espacio reducido,

pero hemos decidido que fuese así para poder comprender mejor las influencias entre categorías que realizan las participantes a través de los diarios, evaluación grupal y entrevistas.

Concretamos como la incidencia de las categorías emergentes dan mayor sentido a la construcción de la realidad y el hecho de incluirlas en el estudio le aporta mayor riqueza para comprender las conductas sociales en este punto, es el caso de la categoría *Profesorado y Disposición hacia la Materia*

En cuanto a las referencias, que aparecen en la parte inferior de la figura, desde donde se han extraído las categorías, hay que destacar que es en la Evaluación Grupal donde mayormente se hace alusión a la Pertenencia, frente a la categoría de Autoestima o Identidad que es más repetida en los diarios o en las entrevistas. Este hecho nos muestra los beneficios de utilizar diferentes formas de recogida de información, donde los participantes se ven más “suelos” para abordar unos temas u otros.

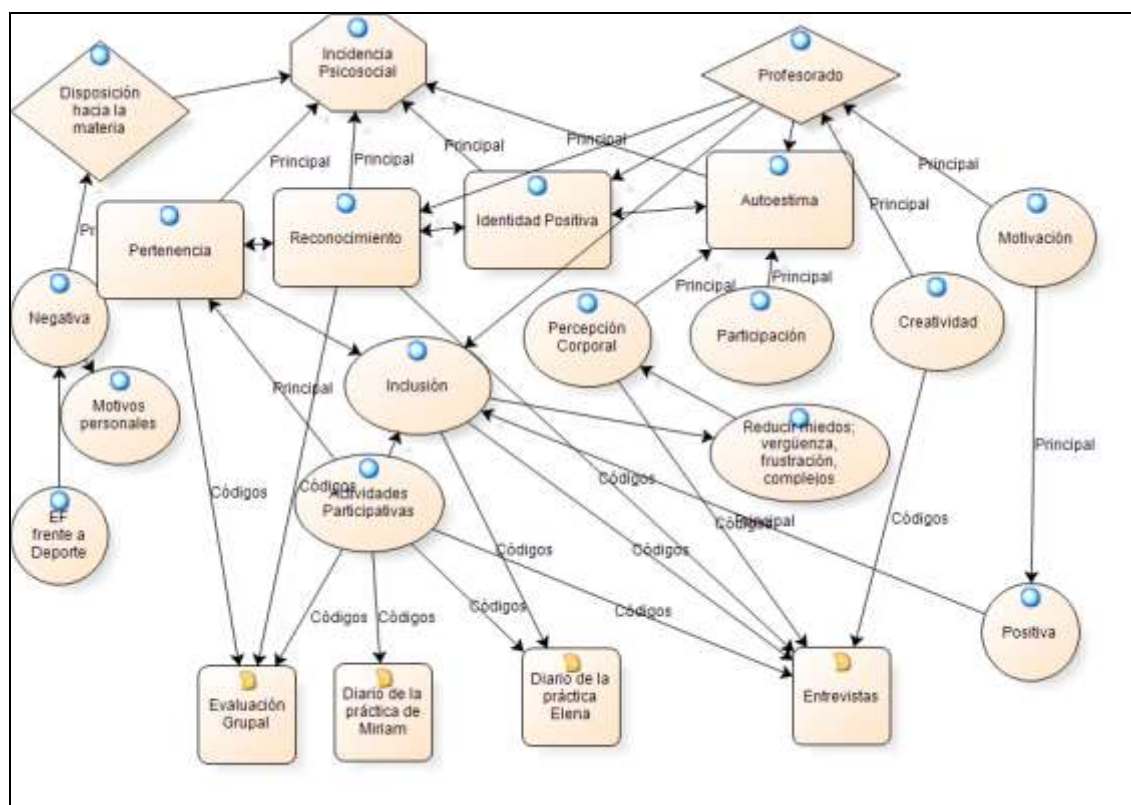


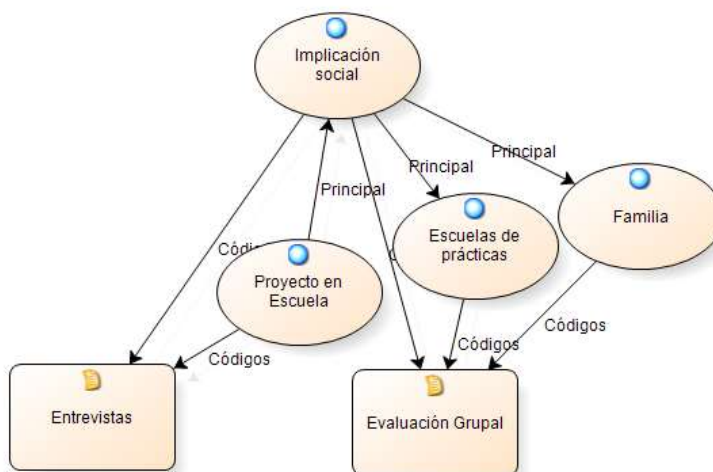
Figura 4: Incidencia Psicosocial bajo la *Orientación hacia la Comprensión*

- Categoría Principal
 Sub- categoría
 Sub- categoría
 Instrumento obtención información
- Categoría emergente

Consecución de objetivos: Tercer Objetivo

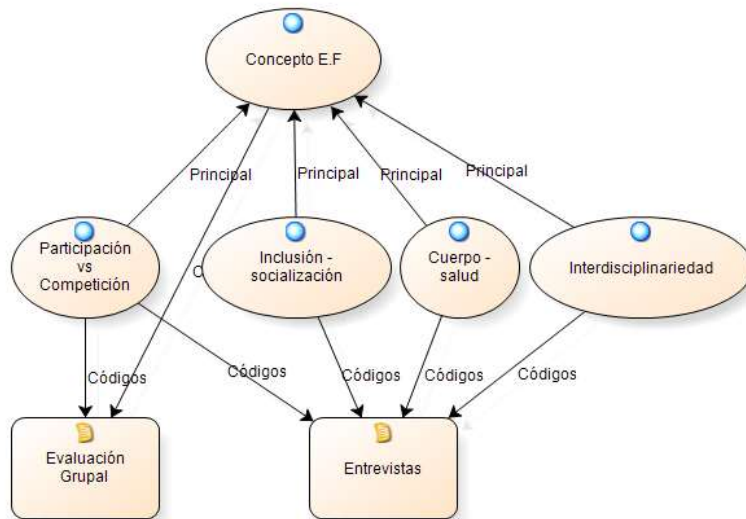
En cuanto al tercer objetivo, conocer las implicaciones directas hacia su entorno social, se realiza un pequeño esquema desde el cual se pueden observar cómo se han involucrado.

Es a través de la *Figura (5)* desde donde se pueden observar las implicaciones sociales que muestran las participantes después de la intervención. Tenemos que dejar claro que no solo por la propia intervención se llega a determinadas implicaciones, como si de causa – efecto se tratase. Puntualizar que al igual que en el punto anterior hay diversos factores que inciden en que promuevan prácticas solidarias, voluntarias o de empoderamiento propio e incluso de su comunidad. Este punto sirve para *conocer* esas implicaciones directas y como son enfocadas hacia *Actividad Física*.



Consecución de objetivos: Cuarto objetivo

Por último, el cuarto Objetivo, comprender cuales son las formas de plantear la Educación Física después de la formación adquirida observamos desde las definiciones de EF que realizan de forma espontánea que la relacionan con la interdisciplinariedad, el cuerpo enfocado a la salud, la promoción de actividades donde se incluya y se respete, fomentando conductas sociales y por último diferenciar entre la competición y la participación.



El único punto que sorprende es la relación que se establece entre el concepto de EF y el cuerpo y la salud. Consideramos, tal y como señalamos en el marco teórico como el discurso higienista permanece inherente a la práctica de actividad física a pesar de que la formación recibida no corresponde con este tipo de discursos.

LIMITACIONES Y FORTALEZAS

LIMITACIONES Y FORTALEZAS

Es imprescindible realizar una reflexión sobre los aspectos tanto negativos, a mejorar, como positivos a reforzar. Es a través del siguiente punto desde el cual se realizará una *crítica constructiva* hacia el trabajo fin de master que en estos momentos nos ocupa.

Participantes: Lo ideal en este estudio hubiese sido haber podido contactar con todos los participantes que recibieron la materia de EF. La lejanía y la falta de medios para poder contactar llevaron en algunos momentos al desánimo ya que en un principio solo cuatro de las dieciséis personas iniciales contactaron conmigo. Fue la perseverancia e insistencia a través de diferentes vías como llegue a contactar con cuatro alumnas más, decididas a participar en el estudio.

Recogida de información: Las redes sociales no me parecían el mejor medio, al menos el más serio para realizar la investigación. Al final fue el utilizado dado que era la herramienta de comunicación más usada por las participantes. Aun así, la información ha sido útil para completar los objetivos propuestos en un inicio.

Como hemos señalado con anterioridad, el poder utilizar un canal en el que se puede reflexionar sobre las preguntas o respuestas, teniendo tiempo para ello, facilita a una joven investigadora como yo, el proceso de obtención de información. Aun así, considero que las entrevistas deberían de “fluir” de forma que ni entrevistador ni entrevistado tenga demasiado tiempo para contestar y así se reflexione de forma excesiva, pudiendo llegar a contestar lo que el entrevistador quiere que conteste.

Conflicto entre investigadora y educadora: considero que el hecho de investigar sobre una de las intervenciones realizadas como educadora, ha podido influir en cierto modo en la investigación, pero a través de las técnicas de rigor utilizadas se ha minimizado este impacto. Por un lado, las participantes, anteriormente alumnas, entiendo que en algunos casos respondiesen con lo que “yo querría como educadora que respondiesen” a pesar de que se les puntualizó sobre este punto, entiendo que en cierto modo pudo ser así. Señalar que en los casos que se intuyó que se daría esta situación, no se categorizó.

También, apuntar la dificultad en el proceso de investigar la intervención en la que crees y en la que has estado involucrada como docente. En el momento en el que la

información “no era favorable” a mis objetivos como educadora se llevaba a cabo un conflicto entre educadora e investigadora que se resolvía a favor de esta última. De manera que debía poder más el comprender y conocer que el propio ego de conseguir los objetivos docentes.

La información: como hemos apuntado con anterioridad la distancia, la diferencia horaria, además de la conexión (que no era diaria por parte de las participantes) tuvo repercusiones directas al aglutinar la información, ya que en algunos casos no se paró por «saturación» sino por falta de conexión con las participantes. Además, la propia información en muchos casos no era de mucha calidad, eran más bien escuetas, debido al medio utilizado, la conexión la realizaban por móvil y no se tiene la misma soltura que a través del ordenador.

Este punto abre nuevas líneas de investigación, ya que, por ejemplo, el apartado que trata sobre la EF en el pasado tiene “lagunas” que podrían resolverse con nuevas investigaciones al respecto.

Lo ideal hubiese sido haber recogido todos los datos durante mi estancia en El Salvador pero en esas fechas aun no tenía claro el realizar la investigación con este grupo.

Uso de programas para la categorización y análisis: el primer programa que comencé a utilizar fue la demo del Atlas.ti que nos facilitaron en el master, tanto el software como la forma de uso. Al ver las limitaciones que tenía el programa, ya que era una demo, cambié al Nvivo 10, con el consiguiente retraso en el trabajo ya que era un programa que desconocía su utilización, sus puntos fuertes y débiles.

He de decir que si tuviese mayor conocimiento del programa hubiese sacado mayor partido a la información, pudiéndose ampliar en un futuro ya que el Nvivo 10 dispone de un abanico mucho mayor de posibilidades.

Utilización de diferentes formas de recogida de información, triangulación y fiabilidad: en un principio no se querían incluir los diarios dentro del estudio, ya que la parte de reflexión en los mismos era utilizada por las participantes la mayoría de las veces para describir la sesión en cuestión y no dar sus puntos de vista. Aun así, se optó por incluirlos dando frutos bastante satisfactorios, ya que ahora, tras el análisis he descubierto

los beneficios, o posibles (si se hubiese explicado mejor su uso) para la obtención de información.

El conseguir los diarios, a pesar de que solo fueron cuatro, fue igualmente muy costoso. He de agradecer a mis alumnas la paciencia por transcribirlos y enviármelos lo más pronto posible.

Descubrir, comprender y conocer: a través del estudio se ha dado a conocer otra forma de entender la EF, este descubrimiento por parte de docentes o futuros docentes espero que sirva para comprender que otra forma de ver el mundo y los cuerpos en movimiento es posible. Al fin y al cabo, somos construcciones sociales.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Alemaný, C. y García, V. (1996). *El cuerpo vivenciado y analizado*. Bilbao. Ed. Descleé De Brouwer.
- Bakeola (2008). Efectos de lo juegos cooperativos en la creatividad para la regulación de conflictos. Edetaldea. Bilbao.
- Barbero, J .L. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. *Educación Física y deporte*, 20, 9- 30.
- Barbero, J. I. (1991). Deporte –cultura-cuerpo. El deporte como configurador de «Cultura Física». *Educación y Sociedad*, 169-178.
- Barbero, J. L. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 43-54.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 2, 59-81.
- Brohm, J.M. (1982). *Sociología política del deporte*. México. Fondo de cultura económica.
- Devís- Devís, J. (2013). La investigación sociocritica en la educación física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1: 125-153, 2012
- Devís, J. y Peiró, C. (1997). Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona. Inde.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Barcelona. Edicions bellaterra.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Paidos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Fraile, A., Hickey, C., Martinez, L., Muros, B. y Pascual, C. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva critica*. Inde. España.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. España. Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2013). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid. S.XXI de España Editores

- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Ministerio de Educación y Ciencia*.
- González A.M. y González C.H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la promoción de la salud*, 2, 173-187.
- Grupo Incorpora (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (Coord.) (2009) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires, 137-168.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Habermas, J. (1998) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus. Tomo I. España
- Hartmann, D. (2003) Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots. *QUEST*, 2003, 55, 118-140
- Heinemann, K. (1994). El deporte como consumo. *Apunts: Educacion Física y Deportes* (37) 49-56.
- Hickey, C. (2005). Planificar el futuro contra antecedentes poderosos y presentes precarios. En Fraile, A., Hickey, C., Martinez, L., Muros, B. y Pascual, C. *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva critica*. Inde. España
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Madrid, Alianza.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. México, D. F.: FCE.
- Jiménez – Torres, M., Guerrero- Ramos, D., López- Sánchez, M. (2013). Publicaciones sobre educación para la salud en las instituciones educativas Españolas (1993-2013). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2013, 4(2), 65-79
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 4-5, pp. 39-56.
- Le breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina. Ed.Nueva Visión.

- López Pastor, V. M. (2012). Didáctica de la Educación Física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, nº especial 1, 155-176.
- López, V.M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando Alternativas a la Forma de Entender y Practicar la Educación Física Escolar*. INDE. Barcelona.
- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: Una mirada a la Educación física escolar del S. XX. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 83-112.
- Martínez Álvarez, L. (2005) Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica. En *La otra cara de la enseñanza: la educación física desde una perspectiva crítica*. Coord. Sicilia, A y Fernández – Balboa, J.M. 93-114.
- Merleu-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. España. Planeta de Agostini.
- Muros, B. (2004). Teorías implícitas del profesorado universitario español sobre su práctica de la pedagogía crítica. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Muros, B. (2013). Cuerpo y Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*. Universidad de Antioquia. , 1, 120-128.
- OMS (2014). Definición de Salud. [Http// who.com](http://who.com). 07/09/14
- Pastor Pradillo, J. L. (2002). Aproximación histórica a la evolución de la educación física en España (1883-1990). *Historia de la educación*. Ediciones Universidad de Salamanca, 21, 199-214.
- Patton. M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª edición). Newbury Park, CA: Sage.
- Pedraz, M. V. (1997). Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Educación física y ciencia*. Año 3, nº 2, pp. 7-19.
- Pedraz, M.V (2005). El cuerpo de la Educación Física: Dialectica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

- Pedraz, M.V. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud pública de México* (49), 1, 71-78.
- Pérez, V. y Devís, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de psicología del deporte*, 2, 157-173
- Rodríguez Díaz, S. y Ferreira, M. (2010) Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología* (68), 2, 289-309.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901
- Sossa Rojas, A. (2011). Análisis desde Michael Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 28, 559-581
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la Educación Física y el Deporte. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Funámbulos editores. Medellín.*
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 311, pp. 123-134.
- Tinning, R. (2001). Camisetas holgadas, Reeboks, escolarización, cultura popular y cuerpos jóvenes. *Agora para la EF y el Deporte* (1), 49-54.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. UVA

ANEXOS

ANEXO

ANEXO A

Compromiso de participación en el estudio

El estudio en el que forma parte primeramente le agradece que participe en el mismo de manera voluntaria. Aun así, queremos concretar varios aspectos para proteger su identidad e integridad en la investigación. Para ello, consideramos los siguientes derechos por parte de los/as participantes:

- La revisión de resultados antes de su publicación, adjunto a este documento.
- La omisión de información que se crea pertinente por su parte una vez revisada la investigación.

El proceso de investigación ha tomado una serie de medidas, y yo como investigadora me comprometo a:

- Guardar su anonimato, utilizando tanto nombres de personas ficticios como colegios, escuelas y demás instituciones.
- Enviarle un borrador de los resultados obtenidos para que, en el caso de que lo desee, se realicen los cambios oportunos.

Gracias por tu atención.

Clara Acosta Murillo

A RELLENAR POR EL/LA PARTICIPANTE:

Yo.....,
con, acepto participar en el estudio realizado por Clara Acosta Murillo, perteneciente al Master Aprendizaje de la Vida en Contextos Multiculturales.

Entiendo mis derechos y responsabilidades, tal y como están descritos en este « **Compromiso de participación en el estudio** ».

